

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN : LE
CAS DU MAROC*

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR RABII HAJI

MAI 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'idée de travailler sur l'éducation comme sujet de recherche était le rêve d'un enfant qui pensait que le premier mal dont souffrait son quartier, sa ville, et son pays n'est pas le manque de moyens matériels ou la pauvreté monétaire, mais le manque de savoir et l'exacerbation de la pauvreté intellectuelle. Mon père m'a toujours dit que seule mon éducation pourrait m'aider à avoir un avenir meilleur. Moi je dirai que l'éducation pourrait aider tout mon pays à avoir un avenir meilleur.

La réussite de ce travail n'appartient pas qu'à moi, elle est d'abord celle de ma femme, ma fille, mon directeur de recherche, et ma grande famille au Maroc.

Je m'incline devant la patience et le soutien infinis de ma femme tout au long de la période de recherche et de rédaction de ce mémoire. Son amour, sa présence à mes côtés et sa croyance infaillible en moi m'ont été toujours une source précieuse de persévérance et de détermination.

Je remercie ma fille Leila pour ses sourires et ses regards qui m'ont toujours donnés de l'envie et de la force pour dépasser les moments difficiles.

Je remercie mon directeur de recherche M. Christian Deblock d'avoir toujours répondu à mes questions par des réponses qui réveillent en moi encore mille et une questions. Je le remercie pour le grand Homme qu'il est, pour ses gestes très impressionnants, pour sa franchise et son esprit ouvert, et pour sa confiance en moi. Je le remercie pour le grand académicien qu'il est, pour la pertinence de ses orientations et conseils, et l'originalité de ses idées et pensées. Tout simplement, je le remercie pour la chance et le plaisir qu'il m'ait procuré de pouvoir travailler avec lui.

Je remercie le Gouvernement canadien en la personne de l'Agence canadienne pour le Développement international d'avoir financé une partie importante de mes études à l'UQAM.

Je ne trouverai jamais les mots qu'il faut pour remercier mes parents. Ma mère est une légende vivante d'abnégation et de détermination. Je n'ai pas d'autre choix pour remercier la grandeur de ses gestes que de réussir et se distinguer. Mon père est un modèle pour moi. Il a travaillé jour et nuit malgré l'handicap et la maladie pour éduquer ses enfants. Je le remercie de m'avoir inculqué l'esprit de guerrier dans la vie. Je le remercie aussi de m'avoir donné gratuitement et sans le savoir mes premiers cours en science politique dans sa petite boutique de coiffure à Casablanca.

Je remercie mes sœurs et frères d'être toujours fières de moi. Je les remercie pour leur amour, les souvenirs et les rires qu'ils m'offrent à chaque fois qu'on est ensemble.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DE MATIÈRES	iii
LISTE DES ENCADRÉS	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE I	 13
ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN : QUE NOUS APPRENNENT LES THÉORIES?	 13
1.1. Éducation et croissance économique.....	14
1.1.1. Le lien éducation-croissance dans la pensée économique classique.....	14
1.1.2. La théorie du capital humain	19
1.1.3. La théorie néo-libérale de l'économie de l'éducation	25
1.1.4. Les théories de la croissance endogène	29
a. Le modèle de Lucas : La théorie d'accumulation du capital humain	31
b. Le modèle de Romer : Le savoir comme produit des activités de recherche.....	32
c. La théorie néo-schumpétérienne de la croissance endogène: Le modèle Aghion et Howitt	32
1.2. Éducation et développement humain.....	37
1.2.1. Éducation, démocratie et libertés	38
1.2.2. Éducation, stabilité et cohésion sociales.....	41
1.2.3. Les effets de l'éducation sur la santé.....	42
1.2.4. Les effets de l'éducation sur la fécondité	44
1.3. Conclusion	45
 CHAPITRE II.....	 48
ANALYSE INSTITUTIONNELLE ET FINANCIÈRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF	48
2.1. La structuration du système éducatif marocain	49
2.1.1. L'enseignement préscolaire	49
2.1.2. L'enseignement primaire	53
a. L'évolution quantitative de l'enseignement primaire au Maroc	54
b. Le rendement qualitatif de l'enseignement primaire au Maroc.....	61
2.1.3. L'enseignement secondaire	69

a. L'enseignement secondaire collégial	71
b. L'enseignement secondaire qualifiant	72
2.1.4. L'enseignement supérieur	73
2.2. Le financement du système éducatif marocain	78
2.2.1. Un système éducatif essentiellement financé par l'État.....	79
a. La structure des dépenses publiques en éducation.....	81
b. La répartition des dépenses publiques par niveau d'enseignement	84
2.2.2. Le secteur privé	86
CHAPITRE III.....	92
ÉDUCATION ET STRUCTURE ÉCONOMIQUE: UNE COMPLÉMENTARITÉ EN	
CONSTRUCTION	92
3.1. État du développement humain et de la croissance économique au Maroc	94
3.1.1. L'évolution du niveau de développement humain au Maroc.....	94
3.1.2. L'état de la croissance économique	97
a. La libéralisation des échanges et l'ouverture sur le commerce international	98
b. L'attractivité de l'économie marocaine pour les IDE	102
3.2. Adéquation entre le système éducatif et les besoins du marché du travail.....	105
3.2.1. L'économie marocaine face à la pénurie de la main d'œuvre qualifiée	106
a. Le poids de la délocalisation des services dans l'économie mondiale	106
b. L'attractivité du Maroc pour les activités de la délocalisation des services	107
c. Le cas de l'industrie de l'aéronautique :	114
3.2.2. La préférence pour les solutions conjoncturelles	115
a. La création d'instituts spécialisés	115
b. Le plan de formation de 10.000 ingénieurs par an	116
c. Le développement de la formation professionnelle	117
3.3. Conclusion	120
CONCLUSION.....	122
Annexe 1: Carte du Maroc	128
Annexe 2: Le Maroc.....	129
Annexe 3: Le Maroc en chiffres	131
RÉFÉRENCES.....	132

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 3.1 : Les accords de libre-échange (ALÉ) avec l'UE et les États-Unis **Erreur ! Signet non défini.**

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1: Évolution du taux net de scolarisation des filles entre les milieux urbain et rural (%) entre 2000 et 2007	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2.2: Évolution du taux net de scolarisation des garçons au primaire entre les milieux urbain et rural (%) entre 2000 et 2007	58
Figure 2.3: Évolution du recrutement des diplômés de l'enseignement supérieur au sein de la fonction publique au Maroc	78
Figure 2.4: La répartition des dépenses publiques d'éducation par niveau d'étude au Maroc en 2005	84
Figure 3.1: Évolution des effectifs des étudiants de la formation professionnelle au Maroc de 1999 à 2010.....	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1: Le taux d'analphabétisme par genre, de la population âgée de 15 ans et plus, au Maroc et dans certains autres pays en développement, de 1980 à 2003	8
Tableau 2.1: Taux brut de préscolarisation (%) des enfants entre 4 et 5 ans dans les établissements préscolaires au Maroc et certains autres pays en développement, en 1990, 2000, et 2005	51
Tableau 2.2: Évolution des taux d'inscription dans le primaire pour le Maroc et certains autres pays en développement entre 1970 et 2003	55
Tableau 2.3: L'évolution du ratio élève/enseignant en enseignement primaire au Maroc et dans d'autres pays en développement sur la période 1970-2003	63
Tableau 2.4: Les taux de redoublement dans le primaire au Maroc et certains autres pays en développement dans les années 1970, 1985, et 2003	64
Tableau 2.5: Classement général des provinces et pays participants au PIRLS pour l'année 2006	66
Tableau 2.6: Classement général des pays participants au TIMSS pour les élèves de la quatrième année du primaire en 2006.....	67
Tableau 2.7: Répartition des étudiants de l'enseignement supérieur par domaine d'études au Maroc et dans certains autres pays en 2002* et 2003** en (%)	76
Tableau 2.8: Total des dépenses publiques en éducation du Maroc et de certains pays choisis en 2007, en (%).....	80
Tableau 2.9: Répartition du budget de l'éducation (%) entre les chapitres de fonctionnement et d'investissement pour l'année 2005	83
Tableau 2.10: La répartition des dépenses publiques en éducation par étudiant selon le niveau d'étude en 2002 (en ÉUD).....	85
Tableau 2.11: Part (%) et évolution des inscriptions en secteur privé du total des inscriptions en éducation du Maroc et de certains autres pays en développement, de 1980 à 2003	87
Tableau 3.1: Le classement du Maroc et de certains autres pays de la région MENA selon l'indicateur de développement humain du PNUD pour l'année 2007	95

Tableau 3.2: Données statistiques sur le PIB du Maroc et d'autres pays de la région MENA	97
Tableau 3.3: Classement du Maroc et de certains autres pays de la région MENA dans le cadre du rapport sur la Compétitivité Globale du FÉM pour l'année 2010-2011.....	103
Tableau 3.4: Prévisions de besoins en main d'oeuvre dans le secteur de la délocalisation des services sur la période 2010-2015	107
Tableau 3.5: Le classement du Maroc et de certains autres pays en développement pour l'attractivité en <i>offshoring</i> selon A.T. Kearney en 2009	111
Tableau 3.6: Prévisions de besoins en main d'oeuvre dans le secteur de l'industrie de l'aéronautique sur la période 2010-2015.....	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ALÉ	Accord de libre-échange
AMAQUEN	Association marocaine pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement
BPO	Externalisation des activités de traitement des données
BTP	Bâtiments et travaux publics
CGEM	Confédération générale des entreprises du Maroc
CNUCED	Conférence des Nations Unies pour le Commerce et le Développement
ÉUD	Dollar américain
FÉM	Forum économique Mondial
FMI	Fonds monétaire International
FMN	Firmes multinationales
GIMAS	Groupement des industriels Marocains aéronautique et spatial
IDE	Investissements directs étrangers
IDH	Indicateur de développement humain
IEA	Association internationale d'évaluation du rendement en éducation
IFI	Institutions financières internationales
IMA	Institut des métiers de l'Aéronautique
ITO	Externalisation des activités des technologies de l'information
KPO	Externalisation des activités de traitement de la connaissance

MENA	Moyen Orient et Afrique du Nord
MMM	Métiers mondiaux du Maroc
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PAS	Programme d'ajustement structurel
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PPA	Parité du pouvoir d'achat
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PTF	Productivité totale des facteurs
R&D	Recherche et développement
TFZ	Tanger Free Zone
TIMSS	Tests internationaux en mathématiques et étude des sciences
TVA	Taxe sur la valeur ajoutée
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Le mémoire étudie l'impact de l'éducation sur la croissance économique et le développement humain dans le cas du Maroc. Il se base sur les affirmations des théories du capital humain et de la croissance endogène pour défendre l'investissement en éducation en tant que moyen pour le développement du pays. L'éducation est reconnue pour avoir un impact positif dans les domaines économique, social, politique, et démographique. Au niveau économique, elle permet aux individus d'améliorer leur productivité et d'augmenter leurs revenus et chances d'employabilité. Alors qu'au niveau des États, elle permet l'amélioration de la compétitivité et attractivité de l'économie nationale grâce à la disponibilité d'un stock de capital humain qualifié. Au niveau social, l'éducation permet l'intégration et l'égalisation sociales entre les individus, que ce soit d'un point de vue de genre (homme/femme) que d'un point de vue d'espace (milieu urbain/milieu rural). Tandis qu'au niveau démographique, les études et enquêtes ont montré que la généralisation de la scolarité, notamment dans le cas des femmes, permet une meilleure maîtrise du taux de croissance démographique. Enfin, au niveau politique l'éducation permet une meilleure implication des individus dans la gestion des affaires nationales et locales.

Ce mémoire soutient que le rendement faible de l'éducation au Maroc que ce soit d'un point de vue de quantité (retard dans la généralisation d'accès au système) que d'un point de vue de qualité (taux de rétention, taux de réussite, adéquation entre les formations et les besoins de l'économie nationale en main d'œuvre...etc) est un des facteurs fondamentaux pour l'explication des niveaux faibles de croissance économique et de développement humain du pays. Ainsi, il insiste sur la nécessité de généralisation d'accès au système et d'amélioration de son rendement pour tirer un meilleur profit de l'ouverture commerciale et des investissements directs étrangers (IDE). Il soutient que les réformes économiques ne peuvent à elles toutes seules avoir un effet concret sur le développement du pays, en l'absence d'une réforme réelle et structurelle des systèmes d'éducation et de formation.

MOTS CLÉS : Éducation, capital humain, Maroc, croissance économique, développement humain

INTRODUCTION

L'Organisation pour la coopération et le développement économiques (1993), souligne que le capital humain est un des facteurs déterminants pour la croissance et le développement d'une nation.

Les personnes aussi bien que les pays tirent avantage de l'instruction. Pour les personnes, les avantages potentiels résident dans la qualité de vie en général et dans la rentabilité économique d'un emploi durable et satisfaisant. Pour les pays, l'avantage potentiel est lié à la croissance économique et à l'instauration de valeurs communes qui cimentent la cohésion sociale¹.

L'éducation contribue au même titre que la stabilité politique, et un contexte macroéconomique favorable à la création de la richesse². L'OCDE justifie cette vision, en arguant que l'aptitude à créer, à adopter et à faire bon usage des progrès technologique et technique, est intimement liée à l'évolution des capacités du capital humain et de l'efficacité du système éducatif³. Ce dernier est censé être un investissement productif et un moteur pour la croissance, l'emploi et l'augmentation des revenus. Son rôle est d'assurer entre autres, la formation de la main d'œuvre et des compétences nécessaires pour l'attractivité, la compétitivité et la réussite économiques d'un pays.

Au cours des deux dernières décennies, les niveaux de scolarisation ont augmenté partout dans le monde. Ces augmentations ont concerné tant les pays développés que les

¹ Voir le site web de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html consulté, le 08 septembre 2008.

² OCDE, (janvier 1993), « Défis à l'horizon 1995 », Paris, Centre de développement de l'OCDE, p. 13.

³ *Idem*.

pays en développement. Dans les pays développés, la question n'est plus de généraliser et démocratiser l'accès au système éducatif. Mais, d'en tirer plein avantage pour assurer à l'économie nationale le savoir, l'innovation et les connaissances dont elle a besoin pour sa croissance. Alors que dans les pays en développement, on lutte encore pour la généralisation de la scolarisation, puisqu'une partie importante de la population n'a toujours pas accès au système. Pire encore, un pourcentage important de ceux qui ont la chance d'aller à l'école primaire ne terminent pas, ou encore, ne réussissent pas la transition vers l'enseignement secondaire. Ces enfants n'auront donc pas acquis les bases nécessaires d'une scolarisation suffisante et efficace pour ne pas sombrer dans les ténèbres de l'illettrisme et de la pauvreté⁴.

La théorie du développement a considérablement évolué au cours de ces cinquante dernières années. Dans les années soixante, on prétendait que les solutions aux problèmes de développement des pays en développement, passaient par un renforcement des investissements physiques pour assurer leur décollage économique dans une première étape et leur rattrapage par rapport aux pays développés dans une étape ultérieure.

Vingt ans après, la crise de la dette des années 1980 a anéanti les espoirs d'un rattrapage économique rapide. Car, malgré l'importance des investissements physiques réalisés, seul un petit nombre de pays en développement ont pu amorcer une dynamique de décollage économique et de développement humain. Cela a été rendu possible grâce à l'accompagnement des investissements en capital physique par des investissements en capital humain. L'investissement en capital physique à lui tout seul ne suffit pas pour assurer la prospérité d'un pays. La faiblesse des niveaux d'investissement en capital humain est en grande partie le facteur fondamental pour l'explication de l'échec de certains pays en développement, dont le Maroc, à atteindre les objectifs escomptés de croissance et de développement. Par conséquent, la prise en compte du rôle de l'éducation a considérablement modifié l'approche théorique du développement. De nos jours, les explications du succès économique passent moins par la capacité à accumuler le

⁴ Walt Whitman Rostow, (1990), *The Stages of Economic Growth: A non communist Manifesto*, Cambridge University Press, 3e édition, Cambridge, p. 39.

capital physique que par l'investissement en capital humain. Les théories du développement considèrent que les pays ont une meilleure chance de rattraper les économies les plus avancées lorsqu'ils sont dotés d'une main d'œuvre qualifiée; que l'accès au système éducatif soit généralisé et de qualité; qu'il y a une maîtrise de la technologie; et, qu'ils sont capables de capter, d'imiter et d'utiliser la technologie étrangère.

La littérature théorique attribue à l'éducation des fonctions multiples et différentes dans les domaines économique, démographique et social.

- **Au niveau économique**

On distingue entre d'une part, les bénéfices micro-économiques et d'autre part, ceux macro-économiques.

Au niveau micro-économique, (Mincer, 1958; Schultz, 1961) l'éducation est conçue comme un investissement. C'est une dépense qui est censée produire dans l'avenir un supplément de richesse et de bien être. Le niveau d'éducation d'un individu doit lui permettre d'accroître la productivité de son travail et de recevoir un meilleur salaire. En plus de la dépense matérielle, on doit signaler le coût d'opportunité, c'est-à-dire le temps passé à l'école ou à l'université. La question est alors de déterminer les coûts et les gains liés à la formation et de les intégrer au calcul rationnel que réalise l'individu pour déterminer son niveau d'investissement.

Alors qu'au niveau macro-économique l'éducation permet l'augmentation de la productivité de l'économie nationale et une meilleure attractivité pour les investissements directs étrangers⁵ grâce à la qualité et compétence du capital humain (E. Bronstein *et al* 1995; CNUCED 1998) :

"There are policies that affect the supply and quality of productive resources in a host country. Such policies can affect not only the quantity of FDI a country receives but also

⁵ E. Bronstein, J. De Gregoric et J. W. Lee, (1995), "How Does Foreign Direct Investment affect Economic Growth?", *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n° 5057, Cambridge, p. 14.

its quality. Thus, educational and health policies that raise the supply and quality of human capital in a country or policies that promote infrastructure development can improve a country's locational advantages substantially and give it an edge over others⁶”.

L'éducation permet aussi la spécialisation dans des domaines de haute valeur ajoutée, en se basant sur la technologie et l'innovation. Dans le cas des pays en développement, elle facilite le rattrapage et le rapprochement de la frontière technologique (Aghion et Howitt, 1992).

- **Au niveau de la croissance démographique**

Selon la littérature théorique, la fécondité et la taille des familles diminuent avec l'augmentation du niveau d'éducation des femmes (Grossman et Kaestner, 1997; et McMahon, 1998). Cette relation entre éducation et fécondité se vérifie aussi bien au niveau microéconomique (les femmes moins éduquées font généralement plus d'enfants) qu'au niveau macroéconomique (les pays qui disposent d'une population plus éduquée affichent des taux de croissance démographique et de fécondité plus maîtrisés)⁷.

- **Au niveau social**

L'éducation peut être un facteur d'égalisation sociale sous la condition de permettre à tous les individus (quels que soit leurs classes sociales, leur genre, ou, leur groupe ethnique) de bénéficier de revenus supérieurs. Ce n'est donc pas l'éducation en elle-même qui affecte la répartition des revenus. Mais les conditions dans lesquelles elle

⁶ UNCTAD, (1998), “World Investment Report: Trends and Determinants”, United Nations, New York, p. 98.

⁷ En 2007, la population du Maroc a été estimée à 31 millions d'habitants. Le taux de fertilité est en baisse progressive et durable grâce à une combinaison de facteurs, parmi lesquels une hausse de l'âge moyen du premier mariage et l'utilisation plus répandue des contraceptifs. Le taux de fécondité est passé de 7 enfants par femme dans les années soixante, à 5,2 en 1982, pour s'établir à seulement 2,5 en 2004 (2,1 en milieu urbain et 3,0 en milieu rural). Par conséquent, le Maroc est entré dans la période de transition démographique. Durant la période 1994-2004, la moyenne de la population active (15-59 ans) a augmenté de 3,5 % par an, passant de 56 % de la population totale en 1994, à 61 % en 2004. D'un autre côté, la mortalité infantile a beaucoup baissé, passant d'environ 150 ‰ au début des années 1960 à 47,9 ‰ en 2004.

est distribuée aux individus : une éducation fondée sur le principe de la méritocratie a tendance à améliorer la répartition des revenus. Tandis qu'une politique éducative qui ne fait que renforcer l'immobilité sociale et les avantages des groupes dominants aura un effet négatif. À ce titre, elle est un élément important du ciment social dans le sens où elle donne à une population ensemble des valeurs culturelles communes tout en permettant le développement individuel (Durkheim 1882). Parmi les valeurs qui généralement se développent avec la diffusion de l'enseignement, on retrouve les libertés civiles et humaines, la démocratie et la stabilité politique.

La somme et surtout la complémentarité entre ces différents effets font que l'éducation soit un véritable trésor et facteur de développement. Toutefois, G. Ranis et F. Stewart (2005) dans un article intitulé : "*Dynamic Links between the Economy and Human Development*", affirment que si le développement du système éducatif est souvent à l'origine d'un processus vertueux entre développement humain et croissance économique⁸. Ils se pourraient que des blocages institutionnels, économiques, culturels ou politiques limitent ou empêchent certaines des relations décrites ci-dessus, et par conséquent ralentir le processus vertueux du développement, voire même faire entrer l'économie dans un cercle vicieux.

Ainsi, les efforts des États en matière d'éducation ne sont pas toujours couronnés de succès. Les échecs sont nombreux même s'ils ne s'expliquent toujours pas par les mêmes arguments. Par exemple, si nous comparons le Maroc avec les pays du Sud-est asiatique depuis 1960, nous nous rendons compte que dans le premier cas les efforts éducatifs ont été peu efficaces pour stimuler la croissance. Tandis que dans le second, ce sont justement ces efforts éducatifs qui paraissent être entre autres, à l'origine de l'essor économique de ces pays.

Les principales entraves au développement du système éducatif au Maroc, sont liées à des facteurs endogènes et exogènes. Les premières sont attribuées à la faible

⁸ G. Ranis et F. Stewart, (Novembre 2005), "Dynamic Links Between the Economy and Human Development", *Economic and Social Affairs*, DESA Working Paper No. 8, p. 5.

qualité du système et à la faible diffusion de l'éducation sur toute la population. Alors que les seconds concernent le contexte économique et social dans lequel ces politiques éducatives ont été mises en place. À titre d'exemple, la participation très modeste du secteur privé dans le financement et investissement en éducation et la faible adéquation entre l'offre éducative et les besoins du marché du travail.

Cela dit, on ne peut mieux comprendre et cerner l'état actuel du système éducatif marocain sans un bref aperçu historique des politiques éducatives qui ont été mené dans le passé et qui ont donné le Maroc d'aujourd'hui. Généralement, on distingue quatre phases principales dans le processus d'évolution du système.

- La première phase (de 1956 à 1960) : Cette première phase remonte à l'indépendance du pays du protectorat français en 1956. Elle a été marquée par l'adoption d'un certain nombre d'orientations et de réformes visant de rompre avec les politiques éducatives de la période de l'occupation⁹. Les réformes durant cette période ont visé l'unification et la marocanisation de l'ensemble des systèmes éducatifs hérités de la période coloniale (internationale, espagnole, et française) dans le cadre d'un seul et unique système éducatif national.

- La deuxième phase (de 1960 à 1982) : Cette phase a été celle de la consolidation et expansion du système. L'État a été le seul et unique intervenant et investisseur en éducation. L'objectif a été d'une part, de permettre une généralisation de la scolarisation. Et d'autre part, la formation de compétences et cadres marocains capables de suppléer au départ des coopérants étrangers et occuper des postes de responsabilité au sein de l'appareil administratif. La poursuite de cette approche a entraîné une préférence pour l'investissement en enseignement supérieur au détriment des enseignements primaire et secondaire. Cette période va prendre sa fin avec le début des années 1980 et l'éclatement de la crise de la dette.

⁹ Il est à signaler que suite à un accord des puissances internationales et européennes, lors de la Conférence d'Algésiras (Espagne), en 1906, le Maroc, a été divisé en trois grandes zones différentes d'occupation. Une première zone internationale dans la région de Tanger. Une zone sous occupation espagnole dans le nord et le sud du pays. Alors que le centre du pays a été sous le protectorat français, à partir de 1912.

- La troisième phase (de 1982 à 1999) : Le changement de la conjoncture économique internationale, a impliqué la mise en œuvre d'un plan d'ajustement structurel (PAS) sous la houlette du Fonds Monétaire International (FMI). Ce Plan a entraîné un retournement relatif d'approche en matière d'éducation. Les investissements dans ce domaine n'ont pas significativement augmenté pour ne pas dire diminuer, d'où la difficulté dans l'accompagnement des demandes croissantes d'éducation d'une grande population en âge de l'école, suite à une explosion démographique dans les années 1960 et 1970. Le nombre d'inscriptions dans le cycle primaire a décliné à partir de l'année scolaire 1983/84, et ceci jusqu'au début des années 90, affectant plus sévèrement les garçons et les filles provenant du milieu rural.

Durant cette phase, on a été incapable d'investir dans la modernisation des contenus et programmes éducatifs pour leur adéquation avec les besoins nouveaux du marché du travail et du commerce international. Le gouvernement sous la pression de la rareté des moyens financiers, a mis fin à son monopole public sur le secteur de l'éducation, en permettant au secteur privé d'intervenir et investir dans le domaine, notamment en matière d'enseignement supérieur. Cette période a connu également l'adoption d'une des décisions les plus controversées dans l'histoire du système éducatif marocain, à savoir celle de l'arabisation de l'enseignement public aux niveaux du primaire et secondaire, mais, pas au niveau du supérieur¹⁰.

- La quatrième phase (de 1999 jusqu'à aujourd'hui) : Dans le cadre de cette phase, une *Charte nationale pour l'éducation et la formation* a été adoptée en 1999. La réforme de l'éducation est dorénavant conçue comme faisant partie des réformes politiques et économiques initiées par l'arrivée d'un nouveau Roi au trône¹¹. La Charte a retenu trois objectifs. Le premier concerne l'accélération du développement d'un système éducatif et de formation de qualité. Le deuxième vise la réalisation de l'intégration entre les différentes composantes du système d'éducation et de formation et l'ancrage de ce

¹⁰ L'enseignement dans le supérieur se fait principalement en français.

¹¹ Banque mondiale, (2008), « Un parcours non encore achevé: La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord », *Rapport sur le développement de la région MENA*, Washington D.C, p. 138.

dernier à son environnement économique et socio-culturel. Alors que le troisième a trait au renforcement du processus de décentralisation et de la mise en place de nouveaux modes de gestion basés sur une meilleure efficacité en termes de gouvernance et une amélioration continue du rendement et des performances du système.

Une lecture rapide des rapports et plans de développement du système éducatif sur l'ensemble de ces phases et périodes fait ressortir un certain nombre de dénominateurs en commun. Ainsi, la généralisation de la scolarisation a été, et reste encore, un objectif éternel et permanent de la politique éducative marocaine. Tous les gouvernements qui ont succédé depuis l'indépendance, sans exception, ont levé le slogan de la généralisation de la scolarisation. Mais, ils ont tous échoué à l'atteindre. La question de la qualité des enseignements est elle aussi un des objectifs constants de la politique éducative. Pourtant, elle a été souvent négligée dans la pratique au profit de l'approche quantitative, notamment dans les périodes de crise économique.

Dans ce contexte, le taux d'analphabétisme au Maroc de la population âgée de 15 ans et plus, est le plus élevé dans la région Afrique du Nord et Moyen Orient (MENA). Même si le pourcentage de personnes analphabètes n'a cessé de diminuer depuis plusieurs années, il atteint encore aujourd'hui un niveau record et extrêmement élevé (44 % en 2007, dont 31 % pour les hommes et 57% pour les femmes).

Tableau 1: Le taux d'analphabétisme par genre de la population âgée de 15 ans et plus au Maroc et dans certains autres pays en développement de 1980 à 2003

Pays	Le taux d'analphabétisme en 1980			Le taux d'analphabétisme en 2003		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Maroc	71.4	57.9	84.5	47.7	34.3	60.4
Algérie	63.4	50.5	75.5	30.1	20.4	39.9
Égypte	60.7	46.3	75.3	28.6	17.0	40.6
Jordanie	30.8	17.8	44.6	9.7	4.9	15.3
Malaisie	28.8	20.0	37.7	11.3	8.0	14.7
Chili	8.6	7.7	9.5	4.3	4.2	4.4

Source: Rapport de la Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 23.

Les raisons de cet échec dans la politique éducative s'expliquent par : l'absence dans le passé d'une volonté politique réelle d'alphabetisation; la dégradation du système éducatif à un secteur non prioritaire pour le développement du pays; l'ampleur de la pauvreté et de la vulnérabilité des ménages; et, la négligence de l'éducation rurale jusqu'aux années 1990. À cet effet, deux anciens premiers ministres, avaient affirmé dans la presse locale que les gouvernements marocains ont échoués en matière de politique éducative. Ahmed Laraki¹² a déclaré que : « Dans le domaine de l'éducation (...) Il y a eu de la démagogie. Est-ce que vous concevez l'arabisation du primaire sans vous préoccuper des formateurs ?¹³ ». Alors qu'Abdellatif Elfilali¹⁴ affirme que dans les yeux du régime, l'éducation n'était pas une priorité pour le développement du pays.

Dans ces conditions, il est tout à fait logique que le système éducatif soit aujourd'hui dans une crise profonde. Le Maroc affiche des résultats et des performances inférieurs par rapport à ses pays voisins dans la région méditerranéenne (Tunisie, Jordanie, Égypte, Liban, et Turquie). Cette contreperformance dans le secteur de l'éducation continue d'asséner un coup dur aux objectifs de croissance et de développement. Il suffit de se référer au classement du pays dans un certain nombre d'études et de rapports produits par des organisations internationales pour s'en convaincre. Le Maroc occupe selon l'Indicateur de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) la 130^e place, en 2007¹⁵ principalement à cause de ses contreperformances dans le secteur de l'éducation. De sa part, la Banque mondiale (2008) considère dans le cadre d'un rapport intitulé : « Un parcours non encore achevé: La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du

¹² Ahmed Laraki est né le 15 octobre 1931 à Fès. Il fut d'abord Ministre des Affaires Étrangères de 1967 à 1969, avant d'être nommé par le Roi Hassan dans le poste de Premier ministre du 6 octobre 1969 au 6 août 1971.

¹³ J. Berraoui et R. Lahlou, (25 Juillet 2008), « L'histoire racontée par Moulay Ahmed Laraki : Une note si actuelle », *La Gazette du Maroc*, N°587, Casablanca.

¹⁴ Abdellatif Filali est né le 26 février 1929, et décédé le 20 mars 2009 à Paris. Il fut Ministres de l'Information et des Affaires Étrangères dans différents Gouvernements marocains, avant d'être nommé par le Roi Hassan II dans le poste de Premier ministre du 25 mai 1994 au 4 février 1998.

¹⁵ PNUD, (2009), « Lever les barrières: mobilité et développement humains », Rapport mondial sur le développement humain, New York, p. 190.

Nord » que le système éducatif marocain en l'état actuel représente beaucoup plus une entrave qu'un atout pour la croissance et la richesse économiques. Dans ce rapport le Maroc a occupé la 11^e place parmi les quatorze pays participants de la région MENA¹⁶.

Toutefois, il va sans dire qu'on assiste depuis une décennie à un changement positif de paradigme dans la conduite des politiques publiques au Maroc. La nature et le degré des réformes qui ont été lancées ces dernières années font que le pays a entamé une nouvelle ère, dont la réussite passe impérativement, à notre avis, par un réexamen et refonte de la place et du rôle du système éducatif.

Au niveau économique, le Maroc a adhéré à une panoplie d'accords de libre-échange. Il s'agit notamment, de l'accord de partenariat signé avec l'Union européenne, en 1995 et l'accord de libre-échange avec les États-Unis signé en 2004. Le lancement également d'un grand nombre de chantiers de développement économique tels que le Port Tanger Méditerranée; la stratégie Azur pour le développement du tourisme; la stratégie Émergence pour le développement de l'Industrie; et, le Plan Maroc vert pour le développement de l'agriculture, font que le pays soit besoin d'une main d'œuvre d'une nouvelle génération. Car on ne peut gagner le pari de la libéralisation commerciale grâce à une main d'œuvre abondante, moins exigeante et peu qualifiée. Mais, au contraire grâce à un capital humain compétent, qualifié et plus productif. L'objectif est de faire de l'éducation un levier et un vecteur pour la croissance économique et le développement humain du pays. Les données montrent qu'au fur et à mesure que le pays avance quantitativement que qualitativement dans la réalisation des objectifs de son système éducatif, il arrive simultanément à atteindre des niveaux de croissance et de développement meilleurs et supérieurs.

Dans le cadre de ce mémoire nous examinerons la place et les bénéfices d'un système éducatif de qualité dans la promotion de la croissance et la création de la richesse. La question principale qui animera notre réflexion tout au long de ce travail est celle de savoir : Dans quelle mesure le système éducatif marocain, sous sa forme actuelle,

¹⁶ Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 179.

contribue ou non à la croissance économique et au développement humain du pays ? Cette problématique est axée sur les travaux et thèse des théories du « capital humain » et de « la croissance endogène », qui affirment que l'éducation est un facteur fondamental et déterminant pour la croissance et le développement d'une nation.

Nous considérons que la contribution de l'éducation à la croissance et au développement du Maroc, est conditionnée d'un point de vue quantitatif, par le degré de son accessibilité et généralisation, que ce soit d'un point de vue de genre entre hommes et femmes, que d'un point de vue d'espace entre le milieu urbain et le milieu rural. De même, nous considérons que si cette condition constitue un préalable fondamental, à elle toute seule elle reste insuffisante en l'absence d'une approche qualité dans l'offre éducative. Le contenu et l'orientation du système éducatif vers des filières éducatives rentables et de forte valeur ajoutée pour la population étudiante est de la même importance, voire même plus que sa généralisation dans un premier temps sur l'ensemble de la population. Ainsi, nous supposons que l'éducation ne peut exercer un impact concret et qualitatif sur les niveaux de croissance et de développement en l'absence à la fois de sa généralisation et de l'amélioration, adéquation et orientation de son contenu vers les besoins réels du marché du travail et des activités économiques rentables.

N'entendons nullement pas effectuer une étude économétrique pour mesurer l'impact et l'interaction entre éducation, croissance économique et développement humain. Par contre, nous allons adopter une démarche, à la fois plus macroéconomique et plus institutionnaliste du rôle de l'éducation. Cette démarche est basée sur la théorie du capital humain et les nouvelles théories de la croissance. Elle permet, par exemple, de questionner, la généralisation de la scolarisation, la qualité des programmes éducatifs et leur adéquation avec les besoins du marché de travail, la répartition des dépenses d'éducation entre les différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur)...etc. L'objectif étant de mesurer l'augmentation des taux de scolarisation et d'amélioration de la qualité du système éducatif, du point de vue de leur impact sur la croissance économique, la création de l'emploi et la modernisation de la structure productive.

Ce mémoire est constitué de trois chapitres. Un premier chapitre qui présente les soubassements et fondements théoriques de la relation éducation-croissance. Il s'agit, d'étudier la relation entre l'éducation et la croissance économique dans la littérature théorique. Le chapitre n'a pas pour but de faire une évaluation empirique ou économétrique, mais de présenter et d'établir les facteurs explicatifs qui interviennent sur le niveau de vie des populations et de la croissance économique.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'étude et analyse institutionnelle et financière du système éducatif marocain. Il sera divisé en deux sections. La première section sera consacrée à l'analyse en détail de l'état, l'évolution et les différents niveaux d'enseignement. Nous mettrons l'emphasis sur la nécessité de comprendre le rôle de chaque niveau éducatif dans le processus de croissance et de développement. L'objectif est d'allouer les ressources aux niveaux éducatifs qui correspondent aux préoccupations majeures et qui contribuent le plus au développement économique et social. Alors que dans la deuxième section, nous allons étudier les modes de financement du système; la contribution de l'État à travers la part du (%) du PIB consacrée à l'éducation et sa répartition sur les différents niveaux; La place du secteur privé; les entraves empêchant son expansion; et, les solutions possibles pour diversifier les sources de financement.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous allons consacrer la première section à l'analyse de la structure productive de l'économie nationale; de l'évolution des taux de croissance économique; et, de l'attractivité de l'économie nationale pour les IDE. Alors que dans la deuxième section, nous discuterons de la question de l'adéquation entre l'éducation et les besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée. Cette question sera traitée concrètement à travers l'étude de l'offre de capital humain dans les secteurs de la délocalisation des services et de l'industrie de l'aéronautique.

CHAPITRE I

ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN : QUE NOUS APPRENNENT LES THÉORIES?

La pensée économique s'est toujours intéressée à l'étude du rôle et de l'impact de l'investissement en capital humain, notamment par les biais de l'éducation et de la formation sur la croissance économique et le développement d'une nation. Les approches théoriques défendent des thèses et des arguments multiples et différents à ce sujet. Pour les théories du capital humain et de la croissance endogène, on affirme que l'éducation est un vecteur fondamental pour créer et stimuler la croissance et le développement. On établit un lien très étroit entre le niveau de scolarisation de la population et la qualité du système éducatif d'une part et les performances économiques et humaines d'autre part.

Notre objectif dans ce premier chapitre est de présenter et analyser les thèses et arguments de ces approches théoriques. Il s'agit d'analyser et discuter les fondements et bases théoriques sur lesquels nous entendons construire notre argumentaire dans les deux prochains chapitres.

Cette section sera divisée en deux parties. Dans la première partie, nous allons nous concentrer sur l'étude de l'impact positif de l'éducation sur la croissance économique à travers l'augmentation et l'amélioration de la productivité des individus; des chances de leur employabilité; des salaires; et, du progrès technologique. Alors que dans la deuxième partie, nous allons mettre l'accent sur les bienfaits non marchands de l'éducation en matière de développement humain. La littérature théorique affirme que

l'éducation favorise l'émergence et la constitution d'une société démocratique; le renforcement des liens de cohésion et de paix sociales; l'amélioration de la santé maternelle et des enfants; la réduction de la taille des familles; et, la scolarisation des générations futures.

1.1. Éducation et croissance économique

Pourquoi la richesse produite dans les pays les plus développés a-t-elle été multipliée par quatorze depuis 1820? Pourquoi, depuis la Seconde Guerre mondiale, le Japon a-t-il une croissance beaucoup plus rapide que les autres pays occidentaux? Les théories de la croissance économique cherchent les réponses à ces questions¹⁷.

Pour bien saisir le débat théorique concernant l'impact de l'éducation sur la croissance économique, nous avons opté pour l'étude et l'analyse des positions de quatre approches théoriques, que nous considérons parmi les plus représentatives et celles qui ont le plus travaillé sur les questions d'économie politique d'éducation. Il s'agit de la théorie classique; la théorie du capital humain; la théorie néo-libérale, et; les théories de la croissance endogène.

1.1.1. Le lien éducation-croissance dans la pensée économique classique

Dans la perspective de la théorie classique, la principale source de création des richesses et de la croissance économique est l'accumulation des facteurs de production, à savoir le capital et le travail. D. Ricardo, affirme que l'augmentation de la productivité est le résultat de l'augmentation des quantités et de la qualité des facteurs à la disposition des travailleurs.

A. Smith dans son chef d'œuvre : *La Richesse des Nations*, publié en 1776, considère que l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation est un des moyens permettant l'accroissement de la productivité des individus et de la nation, malgré les

¹⁷ Dominique Guellec et Pierre Ralle, (2003), *Les nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, 5e Édition, Paris, p. 3.

coûts qu'il entraîne pour son acquisition¹⁸. Cette attention accordée par A. Smith, à l'investissement en éducation s'explique à notre avis par l'évolution des contextes politique et socio-économique pendant cette période (XVIII^e siècle) en Europe. Il s'agit notamment, du renforcement de la pénétration du capital dans la production industrielle et l'entrée des producteurs dans un rapport de concurrence salariale pour la réduction de leurs coûts; l'amélioration de leur compétitivité; et, l'augmentation de leurs profits¹⁹. Dans ce contexte, deux questions principales ont occupé la réflexion des classiques: Premièrement, faut-il instruire les ouvriers et si oui quelle instruction leur donner ? Et deuxièmement, comment produire et financer cette offre d'instruction ?

Sur le premier niveau, les classiques ont insisté sur la nécessaire instruction élémentaire des travailleurs qui n'ont besoin que de leurs forces physiques pour l'accomplissement de leurs tâches. L'objectif étant de les domestiquer, leur apprendre le bon sens et faire en sorte qu'ils se conforment à l'ordre et la discipline (ponctualité et régularité, respect de l'autorité et sobriété et morale) au sein des lieux de travail²⁰ :

"The more they are instructed, the less liable they are to delusion of enthusiasm and superstition, which, among ignorant nations, frequently occasion the most dreadful disorders. An instructed and intelligent people, besides, is always more decent and orderly than an ignorant and stupid one. They are more disposed to respect their superiors and they are less apt to be misled into any wanton or unnecessary opposition to the measures of government"²¹.

Il en résulte, que dans une perspective classique l'éducation a une double fonction. Elle n'est pas seulement considérée comme un moyen pour le développement

¹⁸ Jean Luc de Meulemeester et Claude Diebolt, (2007), « Éducation et croissance : Quel lien, pour quelle politique? », *Association française de Cliométrie*, Working papers n° 8, p. 3.

¹⁹ Jean-Jacques Paul, (1999), « Pourquoi une économie de l'éducation? ». Dans *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, p. 302.

²⁰ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 304.

²¹ A. Smith, (1776), *Enquête sur la nature et les causes de la Richesse des Nations*, p. 309.

des capacités productives des individus²², mais également comme un moyen d'amélioration morale.

Sur le niveau de développement de la productivité des individus et travailleurs, J. S. Mill, considère que : « L'instruction rend le travailleur plus avisé, plus prompt, plus honnête dans son travail quotidien : c'est donc un facteur important dans la production de richesses matérielles²³ ».

D'un autre côté, A. Smith, défend le droit d'un travailleur éduqué et en charge d'un travail exigeant une grande habileté à un salaire lui permettant non seulement d'indemniser les coûts et frais occasionnés par sa formation, mais également de lui permettre de réaliser un certain niveau de profit dans une période donnée du temps. Il affirme à cet effet que :

Quand on a établi une machine coûteuse, on espère que la quantité supplémentaire de travail qu'elle accomplira avant d'être usée remplacera le capital employé à l'établir, avec les profits ordinaires tout au moins. Un homme éduqué au prix de beaucoup de travail et de temps en vue de l'une de ces professions qui exigent une habileté supérieure peut être comparé à l'une de ces machines coûteuses. On doit espérer que la fonction à laquelle il se prépare lui rendra, outre les salaires du simple travail, de quoi l'indemniser de tous les frais de son éducation, avec au moins les profits ordinaires d'un capital de même valeur. Il faut aussi que cette indemnité se trouve réalisée dans un temps raisonnable, en ayant égard à la durée très incertaine de la vie des hommes, tout comme on a égard à la durée plus certaine de la machine. C'est sur ce principe qu'est fondée la différence entre les salaires du travail qui demande une grande habileté et ceux du travail ordinaire²⁴.

A. Smith, distingue entre les individus en fonction de leurs qualifications et leurs capacités acquises par l'éducation. « La différence entre les hommes adonnés aux

²² Éric Delamotte, (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Presse universitaire de France (PUF), p. 37.

²³ J. S. Mill, (1848), *Principles of Political Economy*, London; Longmans, Green and Co. L. 1. chap. VII. §. 5.

²⁴ A. Smith, *Op. Cit.*, p. 175.

professions les plus opposés, entre un philosophe, par exemple et un portefaix, semble provenir beaucoup moins de la nature que de l'habitude et de l'éducation²⁵ ».

Cela dit, il explique les différences de salaire et de rémunération du travail par « Les coutumes, mœurs, et police de l'Europe », en affirmant que :

La police de l'Europe considère comme travail demandant de l'habileté celui de tous les ouvriers, artisans et manufacturiers et comme travail commun celui de tous les travailleurs de la campagne. Il peut en être ainsi dans certains cas; mais le plus souvent il en est autrement. Ainsi les lois et coutumes d'Europe, afin de rendre l'ouvrier capable d'exercer la première de ces deux espèces de travail, lui imposent la nécessité d'un apprentissage²⁶.

Il invoque également, l'impact de l'éducation sur la productivité à travers la division du travail:

Les plus grandes améliorations dans la puissance productive du travail, et la plus grande partie de l'habileté, de l'adresse et de l'intelligence avec laquelle il est dirigé ou appliqué, sont dues, à ce qu'il semble, à la division du travail (...) l'augmentation dans la quantité d'ouvrage qu'un même nombre de bras est en état de fournir, en conséquence de la division du travail, est due à trois circonstances différentes : 1. à un accroissement d'habileté dans chaque ouvrier individuellement, 2. à l'épargne du temps qui se perd ordinairement quand on passe d'une espèce d'ouvrage à un autre, 3. à l'invention d'un grand nombre de machines qui facilitent et abrègent à un homme de remplir la tâche de plusieurs²⁷.

Le raisonnement d'A. Smith s'inscrivait dans le cadre de l'institution corporative d'apprentissage. Une institution dont la mission est non seulement la formation de la main d'œuvre, mais également de rationner l'accès de nouveaux producteurs au marché²⁸. L'idée est de justifier que l'on ne peut imposer les coûts de longs apprentissages aux apprentis que si ceux-ci sont certains de pouvoir rentabiliser

²⁵ A. Smith, *Op. Cit.*, p. 50.

²⁶ *Idem.*,

²⁷ A. Smith, *Op. Cit.*, p. 51

²⁸ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 303.

ultérieurement leurs investissements éducatifs sur le marché du travail²⁹. Il s'agit d'une théorie de la demande d'éducation en fonction des revenus anticipés. Ce n'est pas la formation qui explique et justifie le revenu, mais à l'inverse la coalition des producteurs pour assurer la sécurité de leurs revenus qui explique et justifie l'institution d'une barrière à l'entrée, dans ce cas les institutions corporatives d'apprentissage³⁰. Dans cette optique, l'éducation est envisagée non pas comme un investissement productif, mais comme un placement financier, réductible à un simple calcul rationnel en termes pécuniaires. L'éducation ne serait entreprise par les individus que si les perspectives de rendement sont au moins égales à celles des affectations alternatives des ressources de l'individu³¹.

En ce qui concerne la deuxième question, à savoir celle de la production et de financement de l'offre éducative, la théorie classique défend deux arguments principaux basés sur le principe de la libre concurrence. Premièrement, des marchés du travail concurrentiels représentent le meilleur moyen pour assurer une affectation rationnelle des ressources à l'éducation dans la sphère économique³². Et, deuxièmement, une concurrence en matière de l'offre éducative permettrait un meilleur rapport qualité/prix pour les demandeurs de l'éducation.

Un point en commun entre les idées et les écrits de l'école classique est de ne pas traiter de l'éducation en général, mais souvent d'un seul type d'éducation en particulier, ou plus précisément de l'instruction d'un groupe social déterminé³³. C'est le cas par exemple, d'A. Smith, qui traitait des formes sociales de l'éducation dans différents chapitres dans son œuvre « *La Richesse des Nations* ».

En général, on peut affirmer que la théorie classique établit un lien d'interaction positive entre éducation et croissance économique. L'augmentation et l'amélioration de la

²⁹ *Idem.*,

³⁰ *Idem.*,

³¹ *Idem.*,

³² Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 304.

³³ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 298.

productivité des travailleurs, des salaires et de la croissance économiques sont en partie le résultat d'un accroissement, augmentation et amélioration de l'éducation des individus.

Les affirmations de la théorie classique ont été reprises et développées par la théorie du capital humain pour en montrer et prouver que les différences de niveaux de croissance économique entre pays ne sont en fin de compte que le résultat tout à fait logique des différences dans la conception du rôle et de la place du système éducatif et des niveaux de scolarisation de la population.

1.1.2. La théorie du capital humain

"To most of you, capital means a bank account, one hundred shares of IBM, assembly lines, or steel plants in the Chicago area (especially during a Ryerson lecture). These are all forms of capital (...). But I am going to talk about a different kind of capital. Schooling, a computer training course, expenditures on medical care, and lectures on the virtues of punctuality and honesty are capital too in the sense that they improve health, raise earnings, or add to a person's appreciation of literature over much of his or her lifetime³⁴".

La fin de la Deuxième Guerre mondiale et le début de la Guerre froide ont sensiblement affecté la vision et la conception qu'entretenaient Gouvernements et économistes quant à la place et le rôle de l'éducation dans la société. La prise en compte d'une nécessaire révision du lien entre éducation et croissance a poussé certains pays développés, dont notamment les États-Unis, à motiver et encourager la recherche scientifique en la matière. D'où la création d'une filière de recherche en économie de l'éducation à l'université de Chicago au début des années 1960. L'objectif étant de répondre à la question : Comment accroître d'un point le taux de croissance de l'économie américaine dans les vingt prochaines années ? Le programme visait la résolution de certains problèmes posés par le nouvel contexte international, à savoir : le maintien et le renforcement de la croissance économique; le rôle de l'éducation dans la

³⁴ G. Becker, (1994), Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, University of Chicago Press, 3e Édition, p. 15.

lutte contre la pauvreté et la discrimination raciale; et, la compétition avec le bloc soviétique, notamment après le lancement de ce dernier du premier sputnik, en 1959³⁵.

Les travaux au sein de ce programme de recherche ont conduit à la naissance de toute une nouvelle filière au sein de la science économique, en l'occurrence celle de l'économie de l'éducation³⁶. Tout d'abord, on doit signaler l'introduction de la théorie du « capital humain », grâce aux travaux de T. W. Schultz et G. Becker. Ces derniers se posaient deux questions : Qui gère les ressources humaines ? Et selon quels critères ?

La réponse à ces questions consiste à affirmer que l'être humain peut être considéré comme une matière première à façonner et transformer en fonction des besoins de l'économie et du marché du travail³⁷.

À l'encontre de la théorie classique, les théoriciens du capital humain affirment que les seuls facteurs de travail et du capital sont insuffisants à eux tous seuls pour l'explication et l'analyse des différences d'évolution de niveaux de croissance entre les économies. Dans la vision de ces derniers, c'est la qualité du facteur travail et non pas le travail en lui-même, qui représente un élément fondamental pour la compréhension de la dynamique de croissance. Or, un facteur travail de qualité implique que les individus et travailleurs, jouissent d'un bon état de santé (capacités physiques) et d'un système éducatif moderne et axé sur les sciences, l'innovation et la technologie (capacités intellectuelles). Dans cette optique, le capital humain se présente comme un facteur endogène résultant de choix rationnels d'investissement de la part des individus, travailleurs et entreprises.

Selon l'OCDE, le capital humain peut se définir comme les: « connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant

³⁵ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 309.

³⁶ *Idem*,

³⁷ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 310.

l'activité économique³⁸ ». Cette définition traite des compétences d'un individu non seulement à partir du niveau d'éducation qu'il a atteint, mais également de la façon selon laquelle il peut les utiliser de manière productive sur le marché du travail.

Le capital humain est un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il peut croître, se réduire ou devenir obsolète. Il provient de différentes origines, en l'occurrence et notamment, l'apprentissage organisé dans le cadre de l'éducation et de la formation.

La théorie du capital humain s'est construite par analogie à la théorie du capital physique (G. Becker, 1994). L'éducation et la formation sont considérées comme un investissement que l'individu doit effectuer d'une façon rationnelle afin de se construire un capital productif inséparable de sa personne³⁹. L'étudiant est considéré comme une firme possédant un niveau initial de connaissances ou un stock de capital humain. Tout comme la firme peut investir pour accroître et accumuler son capital physique, l'étudiant peut lui aussi de sa part, augmenter son stock de capital humain par sa demande d'éducation. Cette dernière augmente les capacités productives de l'individu, en accroissant ses connaissances, aptitudes et compétences.

Les coûts relatifs d'acquisition de ce capital sont de deux sortes. Premièrement, un coût d'opportunité, c'est-à-dire le salaire et les avantages auxquels l'individu pourrait prétendre s'il travaillait à temps plein et dont il doit renoncer pour se libérer à sa formation. Et deuxièmement, les coûts et les frais exigés pour sa formation. Car l'éducation est censée lui procurer une source de revenu durable sur le marché du travail. Son acquisition devrait accroître et améliorer ses compétences et qualifications et ainsi sa productivité marginale⁴⁰. Le taux de rendement de l'investissement en capital humain se

³⁸ OCDE, (1998), « L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale », vol. 1998, n° 3, Paris, p. 9.

³⁹ Véronique Simonnet, (2003), « Le capital humain », Chap. dans *Encyclopédie des Ressources Humaines*, ouvrage coordonné par José Allouche, Vuibert, p. 135.

⁴⁰ *Idem*.

mesure par la différence entre le niveau et flux de salaire perçus après l'investissement et le niveau et flux de salaire que l'individu n'aurait pu percevoir s'il n'en avait pas investi⁴¹. De ce point de vue, il sera rentable d'investir si la différence entre les valeurs actualisées de ces deux flux est positive et supérieure aux coûts de l'investissement. G. Becker (1994), affirme que c'est l'anticipation des gains futurs que peut gagner l'individu en termes de revenus, qui détermine son choix et son niveau d'investissement éducatif. La demande d'éducation est le résultat d'un calcul de rentabilité réalisé à partir de la différence entre les coûts et les bénéfices qu'elle pourrait engendrer pour son demandeur. Il en découle pour T. W. Schultz (2003), que grâce à l'éducation « les travailleurs sont devenus des capitalistes », dans le sens où le travailleur est supposé avoir une marchandise à vendre sur le marché de travail. Cette marchandise est un stock de connaissances, de compétences et d'un savoir-faire acquis dans une large proportion grâce à la formation et l'éducation⁴². L'éducation est un investissement rentable et la dépense d'éducation n'est plus envisagée comme une conséquence des différences de revenus comme chez A. Smith, dans sa théorie de la demande d'apprentissage, mais comme une cause sur laquelle on peut agir.

De sa part, Mincer (1958) précise que les écarts de salaires entre individus et travailleurs s'expliquent par la différence de niveau de formation entre ces derniers. Alors que Schultz (1961) considère que les individus peuvent améliorer leur productivité par des actes volontaires d'investissement.

En théorie, le capital humain a trois particularités principales qui le distingue des autres formes de capital : la personnalisation, la limitation et l'opacité⁴³.

La personnalisation du capital humain réside dans le fait qu'il est indissociable de son propriétaire. Il est incorporé dans ce dernier. G. Becker affirme à cet effet que:

⁴¹ *Idem.*

⁴² Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 310.

⁴³ Véronique Simonnet, *Op. Cit.*, p. 135.

"Expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial capital because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial and physical assets while the owner stays put"⁴⁴.

La personnalisation représente également une sorte de protection contre toutes les menaces extérieures. L'effectivité de cette protection est considérée même comme une forte incitation pour le maintien et l'augmentation de l'investissement en soi. Alors que dans le cas échéant, la personne en question craignant une atteinte à son capital intellectuel pourrait envisager de fuir son lieu d'activité, vers un autre lieu plus sécuritaire, rentable et prometteur pour son capital. Un des meilleurs exemples à ce sujet est celui de la fuite des cerveaux de certains pays, notamment ceux en développement, en raison de l'indifférence ou la faiblesse des politiques publiques en matière de recherche scientifique, de motivation et de justice salariale et professionnelle. G. Becker donne l'exemple de l'immigration de certains cadres de Hong-Kong après sa restitution par la Chine, en 1997, pour bien illustrer cette situation :

"This embodiment of human capital in people is depressingly illustrated by the reactions of Hong Kong residents to the takeover of Hong Kong in 1997 by China. Many local people are busy protecting against China's policies by selling off some of their local financial and physical assets in order to invest in safer foreign securities and property. At the same time, however, computer experts, top management, and other skilled personnel are leaving Hong Kong in droves to seek citizenship elsewhere. They cannot reduce the risk to their human capital from China by investing only part of the human capital abroad; they must go where their capital goes"⁴⁵.

La deuxième particularité à savoir celle de la limitation, signifie que les possibilités d'accumulation du capital humain sont tributaires des capacités physiques et intellectuelles de l'individu. Le rendement marginal de l'investissement est censé décroître au fur et à mesure que l'effort individuel augmente⁴⁶.

⁴⁴ G. Becker, *Op. Cit.*, p. 16.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ Véronique Simonnet, *Op. Cit.*, p. 136.

Troisièmement, l'opacité du capital humain signifie que les compétences, connaissances et aptitudes du travailleur ne sont pas complètement visibles pour l'employeur dès le début de l'opération de recrutement. Ainsi, il pourrait être tenté d'accorder le même salaire, traitement et avantages à des individus ayant des formations et des productivités différentes⁴⁷. Dans ce cas, seuls les travailleurs bien formés et compétents seront capables de convaincre l'employeur de la qualité et la distinction de leurs travaux.

Concernant la question de financement de l'offre éducative et du rôle des pouvoirs publics, la théorie du capital humain insiste sur la nécessité de laisser les dépenses d'investissement en éducation au libre jeu du marché:

Si tous les marchés sont concurrentiels, et si les individus arbitrent rationnellement entre les affectations alternatives de leur revenu en fonction des taux de rendement anticipés, la dépense sociale d'éducation sera optimale et la production des services d'enseignement la plus efficiente possible⁴⁸.

L'intervention de l'État et des pouvoirs publics ne serait autorisée que dans le seul cas de la défaillance du marché.

Bref, la théorie du capital humain défend la thèse selon laquelle investir en éducation est une des pré-conditions à une croissance économique soutenue et durable. Le taux de croissance d'une économie est essentiellement affecté par le taux de croissance de l'éducation et du niveau scolaire de la population active. Cette théorie a donné lieu à une sorte de consensus en faveur d'une expansion massive des systèmes éducatifs.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ Jean-Jacques Paul, *Op. Cit.*, p. 311.

1.1.3. La théorie néo-libérale de l'économie de l'éducation

L'échec des politiques éducatives de la majorité des pays en développement conjuguée à l'explosion de la crise de la dette au début de la décennie 1980, a conduit à un renversement d'approche en matière d'économie d'éducation. Les institutions financières internationales soutenaient que l'interventionnisme étatique et public en la matière ne peut garantir la réussite des systèmes éducatifs des pays en développement à produire une éducation de qualité et en adéquation avec les avancées économiques et technologiques. Voire même qu'un tel interventionnisme et financement public massif de l'éducation sont considérés comme une manifestation de gaspillage financier et de manque de performance économique. Ainsi, se posent des questions, telles que : Quel est le rôle et quelles sont les fonctions de l'État en matière d'éducation ? Quand est-ce que son intervention est nécessaire ? Quand est-ce qu'il doit s'abstenir d'intervenir ? Et qui doit produire et financer l'offre éducative ? Et encore, selon quels critères ?

Ces questions sont au cœur des réflexions et analyses de la théorie néo-libérale en matière d'éducation. Elle affirme que l'éducation est un bien privé et doit être prise en charge par les individus. Elle prêche et légitime le retrait de l'État et de la réduction des dépenses publiques d'éducation, en faveur d'un rôle de plus en plus important pour le marché. L'État peut maintenir son rôle de stratège, mais, non celui de gestionnaire. Ainsi, on parle de « management de l'éducation », au lieu de « politiques d'éducation »⁴⁹. On considère aussi, que l'éducation n'a rien de particulier par rapport aux autres secteurs d'activité économique et que la gestion des établissements scolaires doit s'aligner sur celle des entreprises. Et à ce titre, il ne s'agit plus de corriger les imperfections du marché par l'intermédiaire de l'État, mais de suppléer les défaillances de l'État par la défense et promotion du marché supposé autorégulateur⁵⁰. Les arguments avancés par cette théorie affirment que :

⁴⁹ *Op. Cit.*, p. 315.

⁵⁰ *Idem.*

1. Les taux de rendement privés de l'éducation sont partout supérieurs aux taux de rendement des placements alternatifs ce qui légitime leur financement privé; et,
2. Les taux de rendement sociaux sont toujours inférieurs aux taux de rendement privés.

L'infériorité du rendement éducatif public par rapport à celui du secteur privé s'explique par l'inefficacité de la production, de financement et du contrôle publics de l'éducation, ce qui justifie le recours au marché⁵¹. De même, on exige que les dépenses publiques en éducation assurent un rendement suffisant en retour pour la collectivité.

M. Friedman (1995), est une des figures de proue de cette école de pensée. Il argue que le seul moyen de restructurer et réformer les systèmes éducatifs en général, et le système éducatif américain en particulier, est de renforcer le rôle et le poids du secteur privé. L'interventionnisme public en éducation ne peut assurer une éducation de qualité pour l'ensemble de la population étudiante. Seules les franchises aisées de la société ont les moyens d'envoyer leurs enfants à des écoles privées de qualité, où ils reçoivent un enseignement moderne qui répond aux exigences de l'évolution continue des contextes social, économique et technologique. Alors que la majorité de la population se contente des services d'une école publique où les conditions de travail sont dépassées et ne favorisent pas l'innovation et la créativité; deux paramètres pourtant fondamentaux pour le progrès de toute société :

"We essentially teach children in the same way as we did 200 years ago: one teacher in front of a bunch of kids in a closed room. The availability of computers has changed the situation, but not fundamentally. Computers are being added to public schools, but they are typically not being used in an imaginative and innovative way⁵²".

⁵¹ *Idem.*

⁵² M. Friedman, (23 Juin 1995), "Public schools make them private", *CATO Institute Briefing Papers*, N°. 23, p. 343.

En principe, une bonne éducation et formation sont synonymes d'un bon revenu et d'une place distinguée au sein de la société. Par conséquent, les différences de niveau et de la qualité d'éducation dans le présent, sont déterminants pour la compréhension des différences de niveaux de revenus et de la qualité de vie des individus dans le futur. Une élite bien formée et éduquée, est bien placée pour occuper et maintenir son contrôle sur les emplois et postes les plus importants, que ce soit en politique qu'en économie. Alors, qu'une majorité sociale sous-éduquée ou mal éduquée, risquerait de perdre confiance et crédibilité dans le système politique et son droit au progrès et à la croissance sociale. Ce décalage social est non seulement anti-démocratique, mais également menaçant pour la stabilité et la cohésion sociales nécessaires pour la croissance et le développement de toute nation. Un tel système éducatif non égalitaire et à deux vitesses est donc conçu comme une source de troubles sociaux et de retard scientifique et technologique pour l'ensemble de la société. Dans la vision de M. Friedman (1995), un système éducatif à deux vitesses, où cohabite d'une part, des écoles publiques fréquentées par la majorité de la population étudiante et produisant une offre éducative de moindre qualité, voire même médiocre. D'autre part, une école privée moderne, fréquentée par une élite sociale et assurant une offre éducative de qualité et en conformité avec les exigences du marché du travail et de l'évolution technologique, présente non seulement une perte pour la société aux niveaux éducatif, scientifique et financier, mais également et surtout, représente une menace pour la paix et la cohésion sociales. Car il est porteur des germes de tensions, ressentiments et conflits sociaux.

La solution selon lui, est le retrait de l'État à travers la généralisation de l'enseignement privé moyennant la privatisation de l'offre éducative, afin que l'ensemble de la population étudiante puisse bénéficier d'une éducation privée et de qualité. Il met l'accent sur le rôle des "*vouchers*" (chèques-formation), pour la réussite de la transition d'un système d'éducation publique régi et géré par l'État à celui privé, régi par les lois du marché et de la concurrence⁵³. Les "*vouchers*" sont une sorte de subvention financière où l'État prend en charge une partie de la facture de scolarisation de sa population étudiante, en offrant aux familles une aide financière pour les encourager à

⁵³ *Idem.*

envoyer leurs enfants aux écoles privées au lieu de celles publiques. De même, elles représentent du point de vue du marché, une sorte de motivation et de confiance de la part de l'État en l'industrie privée de l'éducation et un signe fort de la volonté publique d'aider à la promotion de l'école privée.

“Vouchers are not an end in themselves, they are a means to make a transition from a government to a market system (...) Vouchers can promote rapid privatization only if they create a large demand for private schools to constitute a real incentive for entrepreneurs to enter the industry. This requires, first, that the voucher be universal, available to all who are now entitled to send their children to government schools and, second, that the voucher, though less than the government now spends per student on education, be large enough to cover the costs of a private profit-making school offering a high quality education. If that is achieved there will, in addition, be a substantial number of families that will be willing and able to supplement the voucher in order to receive an even higher quality of education”⁵⁴.

Toutefois, M. Friedman reste très ambigu sur le point de savoir comment évoluer d'un système de “vouchers”, où l'État assume la responsabilité première pour le financement des dépenses d'éducation de ses citoyens dans les écoles privées, vers un système où les citoyens deviennent graduellement capables de se supplanter à l'aide financière de l'État pour la prise en charge, soit de la totalité de leurs dépenses éducatives, ou, du moins d'une importante partie de ces dernières.

Dans un article, intitulé : “*Public schools make them private*”, M. Friedman (1995), soutient que la privatisation des services éducatifs, à la lumière des privatisations réussies en matière des services de communications et d'information, ne peut que multiplier et diversifier les possibilités de choix pour les consommateurs, et mettre et raviver de la concurrence entre les producteurs et ainsi produire des effets positifs pour la population étudiante. Il affirme que :

“The only way to make a major improvement in our educational system is through privatization to the point at which a substantial fraction of all educational services are rendered to individuals by private enterprises. [...] Nothing else would provide the public schools with the competition that will force them to improve in order to hold

⁵⁴ *Idem.*

*their clientele*⁵⁵. [...] *As in every other area in which there has been extensive privatization, the privatization of schooling would produce a new, highly active and profitable industry that would provide a real opportunity for many talented people*⁵⁶”.

1.1.4. Les théories de la croissance endogène

Les années 1980 et 1990 ont marqué un renouveau de l’approche néo-classique de la croissance pour évoluer d’une simple approche de croissance exogène à une autre dite de croissance endogène. L’objectif étant d’expliquer la croissance de long terme de façon plus efficace que le modèle de Solow (1956), en introduisant le concept du progrès technique endogène émanant des comportements des agents économiques et des incitations politiques. Toutefois, on doit signaler que la théorie de la croissance endogène adopte un des principaux postulats de la théorie néo-classique, à savoir que le principal facteur déterminant pour la croissance économique est celui de la croissance de la productivité totale des facteurs, qui à son tour repose principalement sur le niveau de progrès technologique, l’innovation et la recherche et développement⁵⁷. Le savoir occupe une place centrale dans les analyses de ces théories. La production de ce dernier est censé induire une croissance auto-entretenu en raison de rendements marginaux non décroissants ou grâce à une externalité positive née de la diffusion des connaissances⁵⁸.

La distinction entre les deux approches réside dans le fait que si dans le cadre de la première approche la croissance est condamnée à se décroître à cause de la logique des rendements décroissants. Dans le cadre de la deuxième approche par contre, Romer (1990) et Lucas (1988), on insiste sur le caractère endogène des choix des acteurs tant en matière d’investissement en capital humain, qu’en matière de recherche pour l’explication d’un taux de croissance soutenu et auto-entretenu. De même, les théories de

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Ibid*, p. 344.

⁵⁷ Peter Howitt, (Printemps 2004), « Croissance endogène, productivité et politique économique : rapport de situation », *Observatoire international de la productivité*, n° 8, p. 3.

⁵⁸ Marielle Monteils, (2001), « Le savoir moteur de la croissance économique : Tests empiriques des principaux modèles de la croissance endogène », *Forum de la régulation*, Paris 10-12 Octobre, p. 1.

la croissance endogène avancent qu'on peut agir sur le niveau de progrès technologique, par le biais des choix et décisions en matière de politique économique⁵⁹.

Cette théorie montre en quoi plusieurs facteurs peuvent faire apparaître des externalités positives et par conséquent être source de croissance pour la collectivité : investissement en capital physique, investissement en capital public, investissement en capital humain, apprentissage par la pratique, division du travail, et recherche et innovations technologiques. La croissance est endogène au sens où elle ne dépend que des seuls comportements des agents et des variables macroéconomiques.

La théorie néo-classique identifie une seule source de la croissance : l'accumulation du capital physique. Les théoriciens n'ignorent évidemment pas les autres sources, mais ils ne les intègrent pas explicitement dans les modèles, considérant que la variable exogène appelée « progrès technique » capte tous ces effets⁶⁰. À l'inverse, les modèles de croissance endogène sont caractérisés par une grande diversité des sources retenues. Ces sources ont de longue date, été identifiées par les économistes. Cependant, c'est à la théorie de la croissance endogène que revient le mérite de leur formalisation pour la première fois, ce qui permet donc de mieux comprendre leurs effets. Ainsi, les modèles de croissance endogène génèrent un lien entre les politiques publiques et la croissance de long terme, en supposant des fonctions de production avec une constance ou une croissance des rendements des facteurs reproductibles. C'est le cas pour Lucas (1988) qui suppose un rendement croissant du savoir et du capital humain.

Les théories de la croissance endogène comprennent trois modèles de pensée théorique, qui chacun met l'emphasis sur un paramètre bien déterminé. Il s'agit des modèles d'accumulation du capital humain, du modèle du savoir et recherche, et du modèle néo-schumpétérien. Nous allons présenter brièvement les deux premiers modèles avant de s'arrêter beaucoup plus en détail sur le dernier modèle, à savoir celui néo-schumpétérien.

⁵⁹ Peter Howitt, *Loc. Cit.*, p. 3.

⁶⁰ *Idem*,

a. Le modèle de Lucas : La théorie d'accumulation du capital humain

“The main engine of growth is the accumulation of human capital - of knowledge - and the main source of differences in living standards among nations is differences in human capital. Physical capital accumulation plays an essential but decidedly subsidiary role. Human capital takes place in schools, in research organizations, and in the course of producing goods and engaging in trade⁶¹.”

Le modèle de Lucas (1988) propose un cadre d'analyse dans lequel l'accumulation du capital humain et le savoir sont des facteurs déterminants pour la productivité et la croissance. Elles sont même les facteurs de référence pour expliquer la différence dans les taux et niveaux de croissance et développement entre pays⁶². Le savoir est considéré comme un bien rival et à exclusivité d'usage⁶³. Il est le produit de l'éducation et à ce titre incorporé aux individus en tant que capital humain⁶⁴.

Ce modèle s'intéresse à étudier l'impact de l'accumulation du capital humain sur la croissance. Son objectif principal est d'expliquer le caractère continu de la croissance d'une part, et la diversité des niveaux de revenus d'autre part. Il analyse les fondements économiques de la formation du capital humain, en affirmant que chaque individu répartit son temps entre les activités de production et de formation. Chaque unité supplémentaire investie en éducation permet d'accroître la productivité du travailleur et de la firme. La croissance, alors, de long terme est un arbitrage réalisé par les agents entre sacrifier leur utilité présente, tout en sachant que le plus ils se consacrent à la formation, le plus leurs productivités et revenus seront élevés.

Dans ce modèle on distingue entre deux secteurs. Premièrement, celui de la production. Et deuxièmement, celui de la formation. Dans le premier sont produits les biens à partir du capital physique et une partie du capital humain qui est accumulable

⁶¹ Robert E. Lucas, (March 1993), “Making a Miracle”, *Econometrica*, Vol. 61, No. 2, p. 270.

⁶² Peter Howitt, (2004), *Loc. Cit.*, p. 4.

⁶³ Marielle Monteils, *Loc. Cit.*, p. 2.

⁶⁴ *Ibid*, p. 3.

avec une productivité non décroissante. Alors que dans le second secteur, on trouve la formation du capital humain.

b. Le modèle de Romer : Le savoir comme produit des activités de recherche

Dans la vision de Romer (1990), le savoir ne peut être incorporé aux individus. Il est synonyme de l'innovation et produit de la recherche et développement⁶⁵. À l'encontre du modèle de Lucas, le savoir est considéré comme un bien non rival⁶⁶, dans la mesure où l'utilisation d'une connaissance par un agent n'empêche pas l'usage simultané par un autre. C'est également un bien à usage partiellement exclusif⁶⁷, c'est-à-dire que s'il est possible d'interdire l'usage d'une connaissance pour la production d'un bien, cela parfois est difficile lorsque cette connaissance est utilisée pour produire une autre connaissance. Le droit de propriété n'est que partiel. La croissance est envisagée comme la conséquence principale de l'accumulation des connaissances. Un pays consacrant une forte part de son capital humain à la recherche aura tendance à croître plus rapidement qu'un autre. Le progrès technologique est envisagé comme le résultat des activités d'un secteur de la recherche qui a pour objectif la production de nouvelles « idées » ou nouvelles connaissances.

c. La théorie néo-schumpétérienne de la croissance endogène: Le modèle Aghion et Howitt

Aghion et Howitt (1992), intègrent dans leur modèle une idée qui remonte à J. Schumpeter, en vertu de laquelle les innovations industrielles, tout en améliorant la qualité des biens produits sont des facteurs de croissance. L'idée centrale est que le progrès technologique rend obsolète les biens produits dans le passé. Selon J. Schumpeter:

⁶⁵ *Ibid.* p. 7.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Idem.*

“The fundamental impulse that sets and keeps the capitalist engine in motion comes from the new consumers’ goods, the new methods of production or transportation, the new markets... (This process) incessantly revolutionizes the economic structure from within, incessantly destroying the old one, incessantly creating a new one. This process of creative destruction is the essential fact about capitalism⁶⁸”.

Dans le cadre de cette approche, qu’on appelle également « l’approche basée sur l’innovation » la croissance est liée au stock du capital humain. Ce dernier affecte la capacité d’un pays d’innover et de se rattraper par rapport aux autres pays développés⁶⁹. Pour P. Howitt (1992) un de ses fondateurs, elle consiste à faire :

Ressortir la distinction entre le savoir technologique et le capital et elle analyse le processus de l’innovation technologique comme une activité distincte de l’épargne. Cette nouvelle théorie précise de façon explicite qui profite du progrès technologique, qui perd, comment les gains et les pertes dépendent d’arrangements sociaux, et comment de tels arrangements se répercutent sur la volonté et la capacité de la société de créer et d’affronter le changement technologique⁷⁰.

Le transfert technologique, la recherche et développement et les politiques d’importation et d’homologation des techniques étrangères occupent une place primordiale dans l’analyse de la théorie néo-schumpétérienne de croissance endogène. Elle considère que ces activités expliquent dans une large mesure les taux de croissance convergents enregistrés dans les pays développés. Alors que dans le cas des pays en développement, il serait très facile d’accélérer leurs croissances, en adoptant les technologies produites dans d’autres parties du monde⁷¹. Dans cette optique, l’incitation à la recherche et développement dans un pays en développement déterminera non pas son taux de croissance à long terme, mais son niveau de productivité totale des facteurs à long terme⁷². Toutefois, au fur et à mesure que le pays en question se rapproche de la frontière

⁶⁸ J. A. Schumpeter., (1942), *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper & Row, p. 83.

⁶⁹ Hans-Jürgen Engelbrecht, (May 2001), “The role of human capital in economic growth: Some empirical evidence on the “Lucas vs. Nelson-Phelps” Controversy”, *Massey University, Department of Applied and International Economics*, Discussion Paper No. 01. 02, p. 2.

⁷⁰ Peter Howitt, (2004), *Loc. Cit.*, p. 4.

⁷¹ *Ibid*, p. 5.

⁷² *Idem*.

technologique, cet avantage appelé dans la théorie « avantage d'état arriéré » se diminue et entraîne également une diminution du taux de croissance⁷³. En vertu également de cette théorie, les pays où les investissements en recherche et développement sont insignifiants et de moindre importance ne présenteront pas des taux de croissance convergents, mais une croissance plutôt plus lente que les leaders technologiques⁷⁴.

De leur part, Benhabib et Spiegel (1994), considèrent que l'impact que pourrait exercer l'éducation sur la croissance économique d'un pays est conditionné par le niveau de développement de ce dernier. Cette thèse est partagée également par Aghion et Cohen (2003), qui affirment que : « L'organisation du système éducatif affecte le potentiel de croissance différemment selon le niveau de développement économique⁷⁵ ». Le rôle et l'impact de l'éducation diffère d'un pays à un autre selon le niveau de développement de ce dernier. Dans le contexte des pays développés, dits « pays proches de la frontière technologique » l'objectif est de maintenir le niveau de développement économique atteint, notamment par les biais de l'innovation et de la créativité, afin de faire face à la concurrence étrangère et renforcer sa compétitivité. Alors que dans le cas des pays en développement, l'objectif est par contre celui de rattraper et atteindre le niveau de développement des pays développés. D'où une tendance vers l'imitation et une préférence pour le développement des enseignements primaire et secondaire en premier lieu. Ainsi, c'est au sein des pays développés qu'on peut assister à un impact plus concret et significatif de l'éducation sur la croissance et ce en raison de leurs avantages en matière d'innovation. Alors qu'au niveau des pays en développement, on assiste beaucoup plus à un effet d'accélération du rattrapage. En se basant sur les fonctions d'adaptation et d'innovation de l'éducation, les auteurs ont conclu également que le taux de croissance des économies est corrélé d'une part, au stock d'éducation qui augmente la capacité d'innovation. Et d'autre part, à une variable qui caractérise l'effet de rattrapage du progrès technique.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ P. Aghion et E. Cohen, (2003), « Éducation et croissance », Rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, p. 14.

Le niveau de scolarité de la population active est à son tour considéré comme un facteur déterminant en matières de recherche et développement et de transfert technologique. À cet effet, Griffith Redding et Van Reenen (2001), arguent que le niveau d'éducation est déterminant pour le taux auquel une industrie dans un pays de l'OCDE, soit capable de rattraper les leaders mondiaux dans son domaine. Pour P. Howitt (2004), cette situation s'explique par le fait que :

La scolarité influe sur la rapidité du transfert technologique et, partant, sur la PTF (productivité totale des facteurs) relative à long terme du pays, en partie parce que la main-d'œuvre qualifiée est utilisée de façon intensive dans le processus de R-D (recherche et développement) qui est nécessaire au transfert technologique, et en partie parce que les avantages qui découlent du transfert technologique sont plus élevés dans un pays où les travailleurs qualifiés sont en mesure de travailler de façon productive avec les nouvelles technologies⁷⁶.

Ce modèle de « création destructrice », c'est-à-dire de remplacement d'un bien incorporant une certaine technologie par une version plus moderne et développée de celui-ci⁷⁷, fait que l'entrepreneur ou l'innovateur qui réussit prend le marché et remplace l'ancien monopoleur, et en touche donc les rentes, d'où un puissant incitant à se consacrer à la recherche. Ce dernier est à son tour lui-même dans une « position contestable », et dans ses calculs il tiendra compte de la période de temps durant laquelle il anticipe pouvoir maintenir son monopole avant de se faire battre par de nouveaux entrepreneurs innovants⁷⁸. Aghion et Howitt (1992), donnent à l'innovation un rôle clé dans la croissance, et celle-ci est liée à la part de la main d'œuvre affectée à des activités de recherche.

Dans un article plus récent, Vandenbussche, Aghion et Meghir (2006), ont développé un modèle où ils ont notamment mis l'accent sur l'importance des activités d'innovation et d'imitation, en démontrant que lorsqu'un pays est loin de la frontière

⁷⁶ Peter Howitt, (2004), *Loc. Cit.*, p. 6.

⁷⁷ P. Aghion and P. Howitt, (1992), "A Model of Growth through Creative Destruction", *Econometrica* 60 (2), p. 323.

⁷⁸ Jean Luc de Meulemeester et Claude Diebolt, *Loc. Cit.*, p. 11.

technologique, le développement de l'enseignement primaire et secondaire devient fondamental (car l'imitation dominerait l'innovation pour se rapprocher de la frontière technologique)⁷⁹. Une explication simpliste du rôle plus faible de l'éducation lorsque le pays se rapproche de la frontière technologique est que l'éducation favorise l'adoption de nouvelles technologies et par là la croissance (Nelson et Phelps, 1996)⁸⁰. Donc *a priori* l'impact de l'éducation serait plus fort dans la situation d'un pays en développement⁸¹.

Il en résulte que le lien ou l'interaction entre éducation et progrès technique, a d'importants enseignements et implications concrètes pour la politique économique de tout pays. De même, il est certain que le niveau et la qualité du capital humain influencent le taux de croissance d'une économie. Un pays mieux doté en capital humain est mieux placé pour développer des nouvelles techniques de production et améliorer ses capacités en matière d'innovation, ou au moins d'imitation dans le cas d'un pays en développement. Alors qu'un stock faible de capital humain peut entraîner une situation de stagnation économique.

Dans cette optique, un pays qui cherche à stimuler sa croissance économique doit investir dans le secteur d'éducation afin d'augmenter son stock de capital humain destiné aux activités de recherche et développement. Il doit également établir les conditions et infrastructures nécessaires pour faciliter l'accès à la technologie à ses citoyens et entreprises et permettre une meilleure croissance économique.

Toutefois il va sans dire que les avantages de l'éducation ne se limitent pas qu'à la sphère économique, en termes d'augmentation de productivité et de revenus, les effets non marchands de l'éducation sont également d'une grande importance. Ils concernent par exemple, la cohésion politique et civique, l'état de santé, la nutrition, la fécondité, la gestion des affaires domestiques...etc. Les effets de l'éducation vont bien au-delà de la seule sphère économique marchande.

⁷⁹ *Ibidem.*

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ *Ibidem.*

1.2. Éducation et développement humain

Le développement humain englobe trois éléments également importants, l'éducation et la formation, la santé et la nutrition, et la réduction de la fécondité. Ces trois éléments forment entre eux une trame ininterrompue dont les relations démultiplient la productivité d'un investissement dans le domaine de l'éducation. En d'autres termes les progrès de l'éducation peuvent contribuer à la lutte contre la pauvreté, à la fois directement et indirectement, en augmentant le revenu, en améliorant la santé et la nutrition et en réduisant la taille des familles. L'éducation des parents accroît les chances d'avoir des enfants en bonne santé et bien nourris (...) les liens existant entre l'éducation, la santé et la fécondité nous fournissent un moyen de mesurer les effets hors marché de l'éducation qui, selon des estimations récentes faites aux États-Unis, représentent environ 40% de la valeur économique totale de l'éducation (Haveman et Wolfe, 1984). On pourrait établir que le rapport entre les effets non marchands et marchands est encore plus élevé dans les pays en développement⁸².

Dans son ouvrage : *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, publié en 2000, A. Sen, défend une vision différente du développement. Il soutient que ce dernier est « un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus⁸³ ».

Le développement humain est un processus d'élargissement des choix des individus⁸⁴. Il s'agit, d'une libération et d'une valorisation des capacités humaines. L'individu doit être libre et capable d'influer sur les processus qui orientent sa vie. Il doit pouvoir participer aux divers processus de prise de décision, d'exécution, de suivi et d'ajustement de celles-ci⁸⁵. La croissance économique n'est qu'un moyen et instrument d'amélioration de la vie des gens, certes important, mais non pas un objectif ultime et fondamental en elle-même⁸⁶. Le développement va au-delà du simple objectif de la croissance économique et d'augmentation du revenu national. Le développement doit être

⁸² G. Psacharopoulos et M. Woodhall, (1988), *L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement*, Economica, Paris, p. 306.

⁸³ A. Sen, (2000), *Un nouveau modèle économique : Développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris, p. 13.

⁸⁴ *Idem*.

⁸⁵ *Ibid*, p. 18

⁸⁶ Commission on Growth and Development, (May 2008), *"The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development"*, The World Bank, Washington DC, p. 1.

centré et basé sur l'homme. C'est l'homme qui est la source de la richesse et c'est l'homme qui crée la richesse⁸⁷.

1.2.1. Éducation, démocratie et libertés

“A stable and democratic society is impossible without widespread acceptance of some common set of values and without a minimum degree of literacy and knowledge on the part of most citizens. Education contributes to both. In consequence, the gain from the education of a child accrues not only to the child or to his parents but to other members of the society; the education of my child contributes to other people's welfare by promoting a stable and democratic society”⁸⁸.

En matière de démocratie, la mission de l'éducation ne doit pas se limiter à rassembler les individus pour les faire adhérer à des valeurs sociétales communes forgées dans le passé. Tout en reconnaissant l'importance de cette mission, mais elle doit également, répondre à la question : vivre ensemble, à quelle fin et pourquoi faire ?⁸⁹ L'objectif étant de donner à chaque individu et tout au long de sa vie, l'envie et la capacité de participer activement à un projet de société, en lui préparant à exercer et assumer convenablement ses droits et devoirs de citoyen.

La théorie de la modernisation (*Modernization theory*), affirme que l'éducation en général, et l'enseignement supérieur en particulier, constituent un pré-requis fondamental pour la constitution et le renforcement d'un régime démocratique⁹⁰. D'une part, elle promeut la culture de dialogue⁹¹. Et d'autre part, parce qu'elle est supposée entraîner de la croissance économique et l'augmentation des capacités productives et des revenus des

⁸⁷ Michel Vernières, (2004), *Développement humain – Économie et politique*, Éditions Economica, Paris, p. 30.

⁸⁸ M. Friedman, (1953), “The role of government in education”, In *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, (1962), p. 86.

⁸⁹ Jacques Delors, (1999), « Éducation: Un trésor est caché dedans », *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO, Paris, p. 57.

⁹⁰ D. Acemoglu, S. Johnson, James A. Robinson, et P. Yared, (2005), “From Education to Democracy”, *American economic Review*, NBER Working Paper No. 11204, Vol. 95, p. 45.

⁹¹ *Idem*.

individus, d'autres paramètres également essentiels pour l'émergence et la stabilité d'un régime démocratique⁹². S. M. Lipset (1959) affirme que :

*"Education presumably broadens men's outlooks, enables them to understand the need for norms of tolerance, restrains them from adhering to extremist and monistic doctrines, and increases their capacity to make rational electoral choices"*⁹³.

Des travaux empiriques entrepris par Robert Barro (1999), Adam Przeworski, Michael Alvarez, José A. Cheibub et Fernando Limongi (2000), défendent et confirment également cette thèse. De plus, Edward Glaeser, Rafael La Porta, Florencio Lopez-de-Silanes et Andrei Shleifer (2004), dans un article intitulé : *"Do institutions cause growth?"* vont plus loin dans cet argument, en affirmant que les différences dans les niveaux de scolarisation sont un facteur déterminant non seulement pour expliquer les différences de niveaux de démocratie, mais également pour comprendre le fonctionnement et le rendement des institutions dans un pays⁹⁴. La méthode utilisée par ces auteurs pour prouver cette thèse a été celle de confronter dans un tableau à deux colonnes, d'une part l'Indice des droits politiques de *Freedom House* (*The Freedom House index of political rights*). Et d'autre part, la moyenne d'années de scolarisation par pays. Les résultats obtenus montrent que le plus un pays est en avance dans la moyenne de scolarisation de ses citoyens par année, le plus il avance dans le respect des droits politiques de ses citoyens⁹⁵.

Cette théorie affirme par exemple que dans tous les pays où la moyenne d'années de scolarisation, a été au moins de 4 ans, en 1960, sont devenues aujourd'hui des démocraties stables⁹⁶. Alors que les pays qui n'affichaient qu'une moyenne d'une année

⁹² *Idem.*

⁹³ S. M. Lipset, (1959), "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy", *American Political Science Review*, 53, p. 79.

⁹⁴ E.L. Glaeser, R. La Porta, F. Lopez-de-Silanes, et A. Shleifer, (2004), "Do institutions cause growth?", *Journal of Economic Growth*, 9, p. 180.

⁹⁵ D. Acemoglu, *et al*, *Loc. Cit.*, p. 45.

⁹⁶ Amparo Castello-Clement, (June 2006), "On the distribution of education and democracy", *Institute of International Economics*, University of Valencia, p. 179.

de scolarisation, en 1960, sont restés sous l'emprise de régimes autoritaires tout au long de la période 1960-2000⁹⁷.

Toutefois, on reproche à cette thèse le fait d'omettre d'autres facteurs et paramètres aussi importants pour expliquer l'interaction entre éducation et démocratie. Il s'agit de savoir par exemple, de quel type d'éducation s'agit-il ? Et encore, quel est l'impact de l'histoire et de la culture sur cette interaction ?

Amparo Castello-Clément (2006), soutient que ce n'est pas la moyenne d'années de scolarisation qui influence le niveau de démocratie. Mais par contre, c'est une répartition plus égale de l'éducation au sein d'une société qui favorise l'émergence et la stabilité d'un régime démocratique⁹⁸. La moyenne d'années de scolarisation peut cacher des décalages sociaux très révélateurs. On n'est pas sûr, par exemple si une élite minoritaire et bien éduquée dans un contexte de répartition inégale de l'éducation pourrait exercer un impact positif pour la démocratie. Une telle élite serait probablement tentée de renforcer et maintenir son contrôle sur les affaires politiques et économiques du pays, en exploitant le manque d'informations dont souffre la majorité analphabète. Tandis que dans un contexte de répartition plus égale de l'éducation, on peut espérer à une participation plus large des composantes de la société favorisant l'adoption d'un régime démocratique.

"The advantage of controlling for the distribution of education is that the average years of schooling do not provide information on whether a restricted group of highly educated individuals has more influence on democracy than a large mass of moderately educated citizens. For instance, an increase in the average years of schooling could be driven by an increase in the education attained by a minority elite, which might not encourage a democratic regime. In fact, in societies where the distribution of education is highly unequal, the educated elite is more likely to perpetuate in power because a mass of low or uneducated individuals is easier to suppress, since they have less access to information and, therefore, will be less critical of the abuse of power. Moreover, a more equalitarian distribution of education increases social cohesion, which makes it easier to reach an understanding⁹⁹".

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ *Idem.*

Dewey (1916), considérait que l'importance du lien entre éducation et démocratie réside dans l'influence manifeste de l'éducation sur la rationalité des actes individuels, celle-ci étant opposée à l'obéissance aveugle qui peut caractériser des personnes sans instruction¹⁰⁰.

De notre point de vue, l'éducation ne peut être favorable à la naissance et au maintien d'un régime démocratique, que sous certaines conditions. Premièrement, elle doit être répartie d'une façon plus égalitaire entre les différentes composantes de la société. Et deuxièmement, elle doit être une éducation de qualité qui stimule les vertus du dialogue et de la participation.

T.S. Dee (2004) a démontré que dans le contexte américain, l'accès à l'enseignement supérieur a accru de 22 points de pourcentage la probabilité de s'inscrire sur les listes électorales, et de 17 points de pourcentage celle de se rendre effectivement au bureau de vote¹⁰¹.

1.2.2. Éducation, stabilité et cohésion sociales

"Society (...) can only exist if there exists among its members a sufficient degree of homogeneity. Education perpetuates and reinforces this homogeneity by fixing in the child, from the beginning, the essential similarities that collective life demands". (E. Durkheim, 1977).

À l'origine l'apparition et la naissance d'un système d'éducation publique, dans certains pays européens, vers la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle, n'est pas sans coïncidence avec le processus de la naissance et le renforcement de l'État-nation. L'éducation a été envisagée comme un des moyens contribuant dans ce processus

¹⁰⁰ S. P. Heyneman, (décembre 1997), « Réforme de l'éducation: Le point de vue des décideurs », *Perspectives*, vol. XXVII, n°4, p. 558.

¹⁰¹ T.S. Dee, (2004), "Are There Civic Returns to Education?", *Journal of Public Economics*, vol. 88, p. 1709.

d'émergence et de formation de l'État-nation¹⁰². Son rôle est d'unifier et construire une identité nationale¹⁰³.

Cette idée inspire jusqu'à nos jours certains systèmes éducatifs nationaux, notamment en Europe du Nord. La tradition sociale-démocrate continue à soutenir que l'éducation est un moyen important pour la cohésion et la solidarité sociales et la citoyenneté démocratique¹⁰⁴.

Cette vision nationaliste de l'éducation s'est affaiblie au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Les luttes et conflits nationalistes de la période de guerre ont montré jusqu'à quel point une éducation nationaliste pourrait être un danger pour la paix et la stabilité internationales. De même, la montée en importance des questions d'ordre économique et du travail a dégradé les questions d'identité nationale, en tant que premier objectif d'une politique éducative¹⁰⁵.

1.2.3. Les effets de l'éducation sur la santé

La littérature théorique est partagée entre deux grands courants de pensée. Le premier courant, affirme que l'éducation joue un rôle central dans l'influence de l'état de santé des individus et leur demande des services de santé. Alors que le deuxième courant, affirme par contre que c'est le niveau de revenu des individus qui détermine et influence en premier lieu leur demande des services de santé.

Ross et Mirowsky (1999), soutiennent que l'éducation influence concrètement la santé des individus, et ce quelque soit leurs niveaux de revenus. De sa part, Spasojevic, (2003), va dans le même sens, en affirmant que l'effet de l'éducation sur la santé est au

¹⁰² A. Green, J. Preston, et R. Sabates, (March 2003), "Education, Equity and social cohesion: A distributional model", Center for Research on the wider benefits of learning, Research Report No. 7, London, p. 5.

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 6.

¹⁰⁵ *Idem.*

moins aussi déterminant que celui des revenus. Les arguments de ces auteurs se divisent en deux catégories. Premièrement, ils traitent des effets directs de l'éducation sur la santé, à travers une évolution des comportements et des préférences. Et deuxièmement, de ses effets indirects, en mettant l'accent sur les nouvelles opportunités offertes par l'éducation, notamment par le biais de la hausse des revenus.

Grossman et Kaestner (1997), affirment que le lien entre éducation et santé peut être expliqué par l'idée selon laquelle les personnes bénéficiant d'un niveau d'éducation élevé constituent des « producteurs de santé » plus efficaces¹⁰⁶. Selon ces auteurs, ce postulat peut se manifester soit à travers un effet sur « l'efficacité d'allocation », ou encore à travers « l'efficacité de production ». L'efficacité d'allocation signifie que l'éducation peut exercer un impact sur les préférences, choix et mode de vie des individus. Autrement dit, un individu éduqué optera pour un mode de vie plus sain, car il est conscient des séquelles de tout comportement risqué pour son état de santé. Tandis que l'efficacité de production, signifie que les compétences et connaissances acquises par un individu grâce à l'éducation peuvent lui aider d'obtenir ou interpréter toute information relative à sa santé ou celle de son entourage et de faire face à toute situation potentielle de maladie (Bradley et Corwyn, 2002).

Sabates et Feinstein (2006) soutiennent que l'éducation peut améliorer par exemple la façon dont les individus comprennent les bilans de santé réguliers, interprètent les résultats, communiquent avec les professionnels de santé et sollicitent leur aide.

La littérature en la matière met en exergue également l'effet intergénérationnel de l'éducation sur la santé. Le niveau d'éducation des parents est un autre paramètre influençant la demande des services de santé de la part des enfants et leur inculcation des principes d'hygiène et de prévention (Currie et Moretti, 2003).

¹⁰⁶ M. Grossman, et R. Kaestner (1997), "Effects of Education on Health", Chap. dans J.R. Behrman et S. Nevzer (éd.), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press, p. 69.

1.2.4. Les effets de l'éducation sur la fécondité

La littérature théorique est divisée quant à la question de savoir, quel est l'impact que peut exercer l'éducation sur l'évolution des taux de la fécondité et de la croissance démographique?

L'impact qu'exerce l'éducation à ce niveau peut être appréhendé à travers trois niveaux :

- a. L'éducation des parents, notamment celle des femmes modifie leur perception et préférence quant à la taille de la famille;
- b. Le retardement de l'âge de mariage et de la première grossesse, en raison de la poursuite d'un enseignement supérieur réduit la probabilité de faire plusieurs enfants; et,
- c. L'éducation permet un meilleur recours et utilisation par les femmes des moyens de contraception.

Psacharopoulos et Woodhall (1988) affirment que l'effet de l'éducation sur la fécondité diffère en fonction d'un certain nombre de facteurs dont notamment, le genre et le milieu de vie.

On ne doit pas attendre de l'éducation une réduction de la fécondité dans toutes les circonstances. Dans les sociétés les plus pauvres et les plus illettrées, en particulier, une légère expansion de l'éducation peut en fait induire une fécondité plus élevée. Il semblerait qu'à long terme, l'éducation finisse par réduire la fécondité. L'élévation du niveau d'éducation des femmes a de plus de chances de réduire la fécondité que l'élévation de celui des hommes. (...) La réduction de la fécondité due à l'éducation est plus probable en zone urbaine qu'en zone rurale¹⁰⁷.

¹⁰⁷ G. Psacharopoulos et M. Woodhall, (1988), « L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement », Economica, Paris, p. 315-316.

G. S. Becker (1981), explique la réduction de la fécondité à travers son modèle d'arbitrage qualité-quantité¹⁰⁸. Selon lui, l'élévation de tout enfant entraîne un certain nombre d'exigences et dépenses pour ses parents (éducation, santé...etc). Dans ce sens, un accroissement de la demande de qualité des enfants implique une réduction de la quantité d'enfants demandée. Autrement dit, il vaut mieux faire un petit nombre d'enfants et leur accorder toute l'attention possible et les moyens dont ils ont besoin, que faire, par contre un grand nombre d'enfants et risquer de ne leur accorder pas suffisamment d'attention et de moyens. Il soutient aussi que: "*The interaction between quantity and quality explains why the education per children depends closely on the number of children*"¹⁰⁹.

L'éducation influence la fécondité indirectement et négativement. Plus la femme est éduquée, plus elle a des préférences pour travailler et s'affirmer dans la société que faire des enfants.

Pour Jejeebhoy (1995) malgré l'impact que peut exercer l'éducation sur la fécondité, son rôle reste dans certaines situations tributaires d'autres facteurs, dont notamment, la culture et le niveau de développement socio-économique. Dans certains pays en développement par exemple, faire une grande famille représente une sorte de protection et assurance pour les parents contre les aléas de l'avenir.

1.3. Conclusion

Dans ce premier chapitre nous avons abordé d'un point de vue purement théorique la question du lien, interaction et « causalité » entre d'une part, éducation et croissance économique, et d'autre part, éducation et développement humain.

Nous avons conclu que malgré les réticences et réserves de certains courants de pensée, la majorité des écrits théoriques affirment que l'éducation exerce un impact

¹⁰⁸ G. S. Becker, 1981, *A treatise on the Family*, Harvard University Press, (expanded Edition 1993), p. 141.

¹⁰⁹ *Idem*.

positif et concret sur l'évolution des niveaux de développement humain et de croissance économique d'un pays. Voire même qu'à l'encontre d'autres domaines d'activité, où l'effet et le retour sur investissement sont limités et étroits. L'investissement en éducation entraîne une cascade d'effets d'entraînement dans plusieurs et divers domaines.

D'un point de vue économique, l'investissement en éducation permet à un niveau individuel, l'augmentation et l'amélioration de la productivité des individus, et ainsi, une facilité pour ces derniers de trouver un emploi, intégrer le marché du travail, et avoir un meilleur salaire. Alors qu'au niveau national, il permet l'amélioration de la compétitivité des entreprises établies, en raison de ses avantages liés au développement technique et technologique et à la recherche et développement. Elle contribue également à l'amélioration de l'attractivité d'un pays pour les IDE de haute valeur ajoutée, grâce au niveau et à la qualité de formation de son capital humain.

Alors qu'aux niveaux politique et social, l'éducation permet une meilleure participation dans la gestion des affaires nationales et locales. Un citoyen bien instruit est un citoyen conscient de l'importance d'exercice de ses droits et de conformité à ses devoirs, en participant activement dans la vie politique et en s'attachant à l'exercice de son droit de critique et de contrôle sur les politiques et le fonctionnement des institutions nationales et locales. L'éducation est un levier fondamental pour l'épanouissement des valeurs de la démocratie, de liberté et d'égalité. Cette dernière valeur, à savoir celle de l'égalité, se révèle comme un des meilleurs rendements de l'éducation, notamment dans le cas des femmes. L'accès des femmes à la scolarisation contribue à leur intégration dans la vie socioprofessionnelle et exerce un changement positif sur leur rôle et place à la fois, au sein de la famille et au sein de la société toute entière.

Toutefois, la littérature théorique est unanime sur le principe que l'éducation à elle toute seule et malgré son importance ne peut résoudre l'ensemble des problèmes d'une société. Un système éducatif est en interaction active et continue avec son environnement. Les politiques dans d'autres domaines peuvent également exercer un impact sur le taux de retour de l'investissement en éducation. Il s'agit par exemple, des

politiques en matières de démocratie et libertés, de structure productive de l'économie, de la législation en matière du droit du travail, d'ouverture sur le commerce international...etc. De même, le fonctionnement institutionnel et la qualité du système éducatif sont des déterminants fondamentaux pour sa rentabilité et la réussite des investissements en éducation. Ainsi et avant de se poser la question : Est-ce que l'éducation pourrait contribuer ou pas dans le développement et la croissance économique d'un tel pays ? Il faut se poser tout d'abord des questions à propos des objectifs, de la cohésion, du fonctionnement institutionnel et de financement et moyens mis à la disposition d'un tel système éducatif.

Dans cette optique, et après avoir étudié la littérature théorique en la matière, nous entendons étudier et analyser dans un deuxième chapitre le fonctionnement institutionnel du système éducatif marocain. Et ce du point de vue, de son évolution; ses objectifs; ses principes de base; ses structures institutionnelles; son mode de financement; son adéquation avec la structure productive du pays et les besoins du marché du travail et son orientation sur les secteurs de haute valeur ajoutée pour l'économie marocaine. L'analyse détaillée du système éducatif marocain dans le deuxième chapitre est un préalable fondamental pour l'étude dans le dernier chapitre de l'impact réel et concret qu'exerce ce système sur les niveaux de croissance et de développement humain du pays.

CHAPITRE II

ANALYSE INSTITUTIONNELLE ET FINANCIÈRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Dans ce deuxième chapitre nous allons analyser le système éducatif marocain aux niveaux institutionnel et financier. Le chapitre sera divisé en deux sections. La section première sera consacrée à l'étude des différents niveaux de l'enseignement : le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur. L'analyse se fera au niveau quantitatif (généralisation d'accès au système) qu'au niveau qualitatif (rendement du système). L'objectif est d'une part, d'examiner les taux de fréquentation, de réussite et de rendement scolaire à chaque niveau. D'autre part, de déterminer le niveau d'enseignement qui est mieux placé que les autres pour contribuer au développement du Maroc. La littérature théorique est unanime sur le principe que chaque niveau d'étude a un impact spécifique et différent sur la croissance économique et le développement humain. L'enseignement primaire permet par exemple l'alphabétisation de la population. Alors que l'enseignement secondaire permet la production d'une main d'œuvre moyennement qualifiée, qui est capable de contribuer à l'attractivité des investissements dans des secteurs en lien avec le rattrapage technologique. La littérature théorique est favorable à l'investissement dans une étape première dans les niveaux d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire dans le cas d'un pays en développement. Alors que l'investissement en enseignement supérieur ne doit progresser et se renforcer qu'après avoir atteint un certain niveau de développement.

Dans la deuxième section, nous allons étudier les méthodes adoptées pour le financement du système éducatif, la part du PIB qui y est consacrée; la répartition du budget entre les différents niveaux d'enseignement et la place du secteur privé dans le financement du système.

2.1. La structuration du système éducatif marocain

Le système éducatif marocain comprend les trois niveaux fondamentaux d'enseignement à savoir, le primaire, le secondaire et le supérieur. L'accès, les méthodes de financement et les problématiques qui se posent à la politique éducative diffèrent d'un niveau à un autre. D'un point de vue théorique, chacun de ces niveaux exerce un impact différent sur les niveaux de croissance économique et de développement humain. L'enseignement primaire permet l'alphabétisation de la population, en permettant aux individus d'apprendre à lire, écrire et calculer. Il est considéré comme étant suffisant pour permettre la production de biens et services ne nécessitant que peu d'efforts intellectuels. L'enseignement secondaire permet par contre aux travailleurs d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour l'utilisation et l'adoption de la technologie dans le processus de production, notamment dans le cadre d'une stratégie de rattrapage technologique tel qu'il a été montré dans le cadre de l'approche néo-schumpétérienne de croissance endogène. Alors que l'enseignement supérieur permet la production de l'innovation, de la technologie et de l'économie basée sur le savoir et la connaissance.

2.1.1. L'enseignement préscolaire

D'un point de vue théorique, Jacques van der Gaag et Jee-Peng Tan (1998) affirment que l'investissement en enseignement préscolaire se justifie par différentes raisons¹¹⁰. Premièrement, la période de vie qualifiée de « petite enfance¹¹¹ » revêt une

¹¹⁰ Jacques Van Deer Gaag and Jee-Peng Tan, (1998), "The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis", World Bank, Vol 1.1998, Washington D-.C., p. 6.

importance cruciale pour le développement des capacités affectives, intellectuelles et sociales de l'enfant. Deuxièmement, il est prouvé que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire obtiennent des résultats meilleurs à l'école que ceux qui n'en ont pas bénéficié, car ils sont moins susceptibles à l'abandon de leurs études, ou, au redoublement.

Ce niveau d'éducation concerne les enfants de trois à cinq ans. Son importance se justifie par ses effets positifs sur l'épanouissement physique et cognitif de l'enfant; sa familiarisation avec l'environnement scolaire; et, l'apprentissage des techniques de lecture, d'écriture et de calcul de base. L'enseignement préscolaire s'il est obligatoire dans les pays développés, il n'est pas obligatoire dans la majorité des pays en développement. En 2000, le Maroc a adopté une loi sur « Le statut de base de l'enseignement préscolaire », en vertu de laquelle le gouvernement cède la totalité du financement du préscolaire au secteur privé. De ce fait, et en raison des difficultés financières et du taux de pauvreté assez-élevé (17,8 % en 2001¹¹²), ce niveau d'étude n'est pas accessible à l'ensemble des enfants. Une partie importante de la population se contente d'envoyer ses enfants aux « *M'sids* », une sorte d'école coranique où l'enseignement est traditionnel et consiste principalement en l'instruction des principes de base de la religion. Autrement, on attend l'âge de six ans pour envoyer son enfant directement à l'école primaire publique sans aucun passage préalable par l'enseignement préscolaire.

¹¹¹ La majorité des pays développés ont des programmes de développement de la petite enfance. Il s'agit d'une sorte de programmes gouvernementaux ayant pour objectif d'aider les familles en besoin à assurer les soins médicaux nécessaires, la bonne nutrition et un enseignement préscolaire adéquat aux enfants de trois à cinq ans.

¹¹² Abdelkhalek Touhami, (2005), « La pauvreté au Maroc », Chap. *Dans 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025*, Rabat, p. 13.

Tableau 2.1: Taux brut de préscolarisation (%) des enfants entre 4 et 5 ans dans les établissements préscolaires au Maroc et certains autres pays en développement, en 1990, 2000, et 2005

Pays	1990			2000			2005		
	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
Maroc	60,0	82,7	37,7	53,4	67,8	38,5	54	65	42
Chili	82,4	82,0	82,8	77,5	77,5	77,4	54	54	55
Malaisie	35,0	34,6	35,5	48,9	45,1	53,0	---	---	---
Jordanie	20,8	22,1	19,5	30,6	32,0	29,2	31	32	30
Égypte	6,1	6,1	6,1	12,5	12,8	12,2	16	17	16
Tunisie	7,8	---	---	15,8	15,9	15,7	22	22	22

Source: UNESCO, (2009), Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Paris, p. 312-314 et suivantes.

Dans le cas du Maroc, malgré l'importance des efforts pour la généralisation et l'augmentation de la qualité du préscolaire, les résultats obtenus restent en-deçà des objectifs et des moyens mis en œuvre. Comme le montre le tableau ci-dessus jusqu'en 2005, seulement 54 % des enfants de moins de six ans fréquentaient des établissements préscolaires¹¹³. Cette situation s'explique à notre avis par différentes raisons. Premièrement, dans la perspective de certains parents non instruits, notamment dans le milieu rural, l'enseignement préscolaire est conçu comme étant un luxe et non pas un besoin nécessaire pour l'éducation des enfants. Deuxièmement, le revenu limité des ménages conjugué au retrait de l'État au profit du secteur privé pour assurer l'offre de l'enseignement préscolaire ont fait que ce dernier soit en dehors de la portée et des capacités financières d'une importante franche sociale. Troisièmement, la taille relativement grande de la famille marocaine fait que les ressources financières consacrées à l'éducation soient prioritairement dirigées aux niveaux du primaire et du secondaire, en sacrifiant le préscolaire.

Toutefois, comme le montre le tableau ci-dessus la comparaison entre les performances du Maroc et de certains autres pays en développement montre que malgré

¹¹³ UNESCO, (2009), « Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Vaincre l'inégalité: L'importance de la gouvernance », Paris, p. 314.

les inégalités de répartition et d'accès, le Maroc enregistre de meilleurs résultats et performances, notamment en termes quantitatifs.

On doit noter que l'accès au préscolaire est marqué par une inégalité des chances à la fois entre les sexes et entre les milieux de vie.

Au niveau du genre, en 2003-2004, le pourcentage des petites filles rurales bénéficiant d'une éducation préscolaire n'a pu dépassé 17,51 % du total des filles scolarisables, qui ne représentent à leur tour que 39,40 % du total de la population étudiante bénéficiant du préscolaire¹¹⁴. Alors que presque 60 % du total d'accès au préscolaire est accaparé par les garçons¹¹⁵.

Du point de vue du milieu de vie et d'espace géographique, on doit signaler que la fréquentation de ce niveau d'étude est largement plus répandue dans le milieu urbain que dans le milieu rural. Dans les grandes agglomérations du pays, le taux des enfants bénéficiant du préscolaire est de 63 % à Casablanca et de 69 % à Rabat¹¹⁶, alors qu'il ne dépasse pas 29 % dans la région orientale du pays¹¹⁷. On relèvera également que 89 % des établissements modernes offrant une éducation préscolaire de qualité sont concentrés dans le milieu urbain¹¹⁸, soit à peine 11 % en milieu rural¹¹⁹. Cette inégalité d'accès à l'enseignement préscolaire est la cause principale de la fracture en matière de connaissances et habiletés entre les enfants au niveau du primaire. Une inégalité entre ceux qui ont déjà des bases scolaires et ceux qui rentrent pour la première fois dans la vie scolaire.

¹¹⁴ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), « État et perspectives du système d'éducation et de formation: Atlas du système d'éducation et de formation », Volume 3, Rabat, p. 40.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 40.

¹¹⁶ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), « État et perspectives du système d'éducation et de formation », Rapport analytique, Volume 2, Rabat, p. 22.

¹¹⁷ *Idem*.

¹¹⁸ *Idem*.

¹¹⁹ *Idem*.

2.1.2. L'enseignement primaire

Dans la littérature théorique la généralisation de l'enseignement primaire représente une condition de base pour que le système éducatif dans son ensemble puisse contribuer à la croissance économique et le développement humain. S. Self et R. Grabowski (2004) affirment que le principal apport de l'enseignement primaire est de permettre le rétrécissement et la réduction des inégalités sociales¹²⁰.

Leur thèse se trouve confirmée dans la pratique par la réussite du modèle éducatif des pays du Sud-est asiatique et leur capacité à s'en appuyer pour stimuler et soutenir leur croissance économique. Ces pays ont en effet accordé une importance particulière à ce niveau, en lui consacrant d'importants investissements. Et ce, avant de se lancer dans l'enseignement supérieur, ce qui doit venir dans une étape ultérieure. L'enseignement primaire est considéré comme un préalable pour la réussite du système éducatif dans son ensemble. E.N. Appiah et W.W. McMahon (2002), par exemple considèrent qu'il est inutile pour un pays en développement d'accorder plus d'importance dans sa politique éducative à l'enseignement supérieur en l'absence d'une généralisation antérieure de l'enseignement primaire¹²¹. Les systèmes éducatifs des pays en développement sont censés être orientés vers la lutte contre l'analphabétisme et la généralisation du primaire dans un premier temps avant d'investir massivement dans l'enseignement supérieur. S. Self et R. Grabowski (2004) considèrent que dans le cas d'un pays comme l'Inde, l'enseignement primaire a exercé un impact plus important sur la croissance économique que n'importe quel autre niveau d'enseignement¹²². Les auteurs affirment également que l'accès des femmes au primaire a eu un effet très significatif et positif sur l'impulsion de la croissance économique¹²³.

¹²⁰ S. Self et R. Grabowski, (2004), "Does Education at All Levels Promote Growth? India, a Case Study", *Economics of Education Review*, 23 (2004) 47-55, p. 52.

¹²¹ E.N. Appiah, and W.W McMahon, (2002), "The Social Outcomes of Education and Feedbacks on growth in Africa", *Journal of Development Studies*, 38: 4, 27 - 68, p. 48.

¹²² S. Self et R. Grabowski, (2004), *Ibidem*.

¹²³ *Ibidem*.

a. L'évolution quantitative de l'enseignement primaire au Maroc

Dans le cas du Maroc, la généralisation de l'enseignement primaire a été toujours un des objectifs principaux et constants de la politique éducative du pays. Les objectifs généraux sont le développement des habiletés cognitives; l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; l'apprentissage d'une première langue étrangère - le plus souvent le français - et, le développement d'une structure opératoire de l'intelligence pratique par l'enseignement des concepts de base en mathématiques.

Les dépenses publiques en enseignement primaire ont permis une nette amélioration et augmentation des taux d'inscription pour la population de six à onze ans¹²⁴. La part des élèves bénéficiant d'un accès à l'enseignement primaire est passée de 39,1 % en 1970 à 92 % en 2003¹²⁵. Autrement dit, en l'espace de trois décennies le nombre des bénéficiaires de l'éducation primaire au Maroc, a plus que doublé. Si cette évolution positive des taux d'inscription continue au même rythme, le Maroc peut atteindre la généralisation de l'éducation primaire qui est un des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) avant l'échéance de 2015¹²⁶. Un autre point positif de cette évolution est que le taux d'inscription des filles est également en évolution constante.

¹²⁴ Banque mondiale, (2008), *Op. Cit.*, p. 10.

¹²⁵ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit.* volume 2, p. 26.

¹²⁶ Les objectifs du Millénaire pour le Développement ont été adoptés par l'Assemblée générale des Nations unies lors du « Sommet du millénaire » en 2000. Ils visent principalement la réduction de la pauvreté de moitié dans le monde d'ici 2015. Ils sont au nombre de huit : 1. Réduire l'extrême pauvreté et la faim; 2. Assurer l'éducation primaire pour tous; 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes; 4. Réduire la mortalité infantile; 5. Améliorer la santé maternelle; 6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies; 7. Assurer un environnement durable; et 8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Tableau 3: Évolution des taux d'inscription dans le primaire pour le Maroc et certains autres pays en développement entre 1970 et 2003

	1970	1985	2003
Maroc	39.1	60.7	92.0
Algérie	76.6	86.0	97.1
Jordanie	78.6	94.1	101.1
Corée du Sud	94.5	94.5	99.6
Mexique	82.6	99.6	97.8

Source: Banque mondiale, (2008), *Op. Cit.*, p. 13.

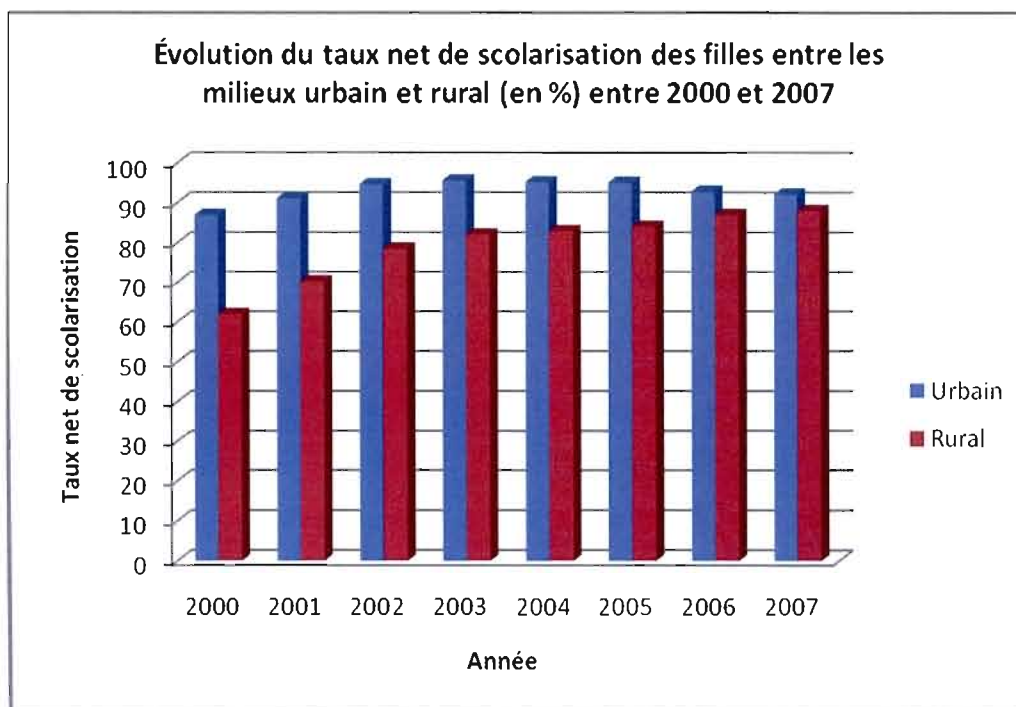
Comme le montre le tableau 4, les taux d'inscription en enseignement primaire sont depuis plusieurs années en augmentation constante. On est passé de seulement 60.7 % en 1985, à 92 % en 2003, et à 95,9 % en 2006. Ces chiffres renforcent l'idée selon laquelle le Maroc est en train de réaliser des progrès notables pour la généralisation de l'enseignement primaire. Cependant, la comparaison avec d'autres pays en développement, notamment de la région MENA montre que la généralisation du primaire au Maroc n'est pas encore acquise et qu'il reste encore du travail à faire. L'une des causes principales de ce retard est le taux élevé de la croissance démographique qu'a connu le pays durant les années 1970 et 1980. Le rythme de croissance du nombre d'élèves scolarisables au primaire a progressé de 11,2 % durant la période 1957-70, de 6,7 % sur la période 1970-80, et de 3,35 % sur la période 1980-1995¹²⁷. Cette explosion de la demande pour l'éducation primaire conjuguée avec le manque relatif des moyens humains et financiers nécessaires pour son accompagnement et les carences dans la gestion institutionnelle du système ont rendu très difficile la mission de l'État pour assurer une offre éducative capable de satisfaire et répondre à une telle demande, que ce soit d'un point de vue quantitatif que qualitatif. En fait, l'évolution de l'enseignement primaire au Maroc ne peut être bien comprise si l'on ne se réfère pas aux caractéristiques et aux problèmes de la scolarisation, à la fois entre les milieux urbain et rural et entre les sexes.

¹²⁷ Saloua Bennagmouch, (2001), « Éducation et croissance économique : le rôle de la politique éducative au Maroc ». *Revue canadienne d'études du développement*, 22 (1), 81-114, p. 84.

- **L'inégalité d'accès au système éducatif entre les milieux géographiques**

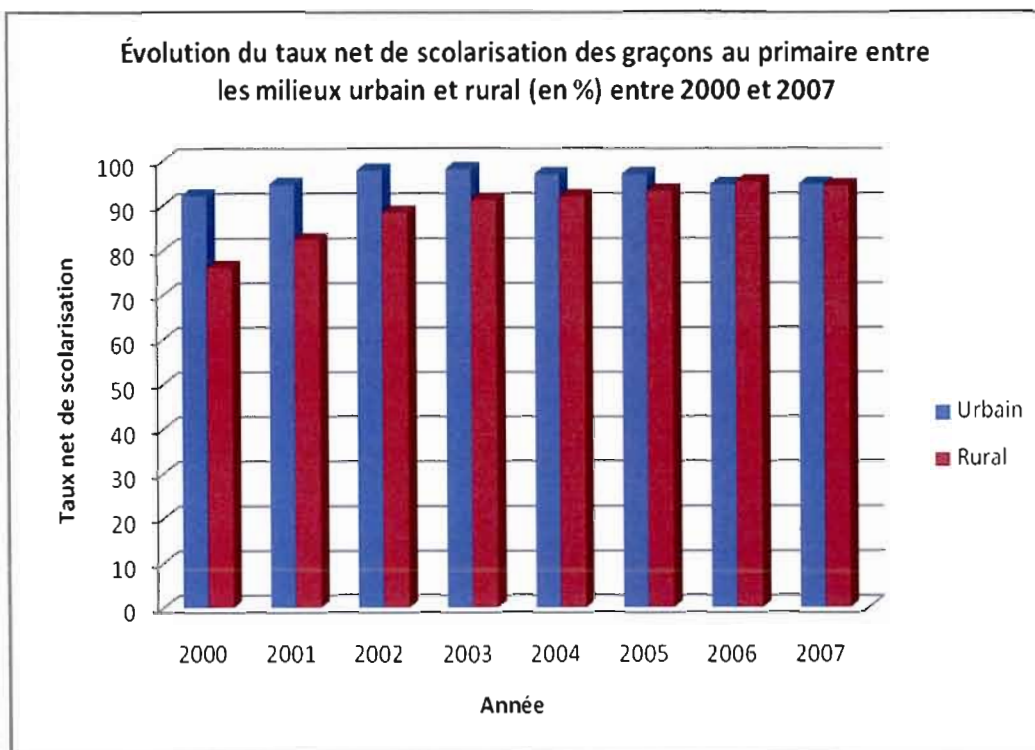
Les données statistiques montrent que le système éducatif marocain se distingue par un dualisme très accentué pour l'accès à l'éducation entre les milieux urbain et rural. Le milieu urbain a été le grand bénéficiaire de l'action et des investissements publics et privés. Alors que les populations rurales sont restées jusqu'à récemment à l'écart de ces évolutions. De ce fait, et jusqu'au milieu des années 1990, l'éducation en milieu rural a été négligé par le régime et n'a pas évolué à un rythme comparable à celui du milieu urbain. La faiblesse des niveaux de scolarisation dans le milieu rural est un des principaux facteurs explicatifs du retard du Maroc à généraliser l'éducation de base sur toute la tranche de la population entre six et onze ans. Toutefois, on doit signaler que depuis la fin des années 1990, on a assisté à une amélioration des taux d'inscription au primaire dans le milieu rural, notamment en faveur des filles. Le Maroc, en s'inspirant des expériences de certains pays pour encourager et promouvoir la généralisation du primaire, notamment le programme *Oportunidades* au Mexique et le programme *Bolsa Familia* au Brésil (2,5 % du budget de l'État, et 11 millions de familles bénéficiaires), a élaboré en 2009 un programme d'aide sociale à l'enseignement primaire appelé « *Tayssir* », qui vise à apporter une subvention financière directe à des familles pauvres, à condition qu'ils s'engagent à la scolarisation de leurs enfants. L'objectif est de lutter contre l'abandon scolaire.

Figure 2.1: Évolution du taux net de scolarisation des filles entre les milieux urbain et rural (%) entre 2000 et 2007



Source: Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit*, Volume 3, Rabat, p. 44.

Figure 2.2: Évolution du taux net de scolarisation des filles entre les milieux urbain et rural (%) entre 2000 et 2007



Source : Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit*, Volume 3, Rabat, p. 44.

Cependant, les expériences et efforts de l'État pour le développement de l'enseignement primaire dans le milieu rural n'ont été pas toujours concluants. Les raisons de cet échec sont à notre avis d'ordre stratégique, culturel et infrastructurel.

Premièrement, la généralisation de l'enseignement primaire et son expansion au milieu rural a été conçu dans le passé par l'État comme un investissement risqué et très coûteux. Alors que du point de vue des parents, on se posait la question de savoir: Est ce qu'il vaut mieux envoyer son enfant au travail ou à l'école ? Ainsi, et en raison d'un manque de vision chez certains parents, notamment les pères, qui à cause de leur analphabétisme et conditions de vie socio-économique difficiles, pensent qu'il vaut mieux envoyer son enfant au travail (agriculture et élevage) qu'à l'école. Alors qu'on sait très bien que la productivité marginale d'un enfant non scolarisé est très temporaire dans

le temps et aura tendance à se décroître et se neutraliser¹²⁸. Au contraire une personne avec au moins un niveau d'éducation de base pourrait toujours développer sa productivité et aspirer à avoir et maintenir un travail mieux rémunéré.

Deuxièmement, l'expansion de l'enseignement primaire dans le milieu rural s'est heurtée dans le passé à l'absence ou la faiblesse de l'infrastructure socio-économique nécessaire à la scolarisation. Il s'agit par exemple, de routes et moyens de transport liant des villages dispersés à l'école, d'autant plus que ce sont souvent des villages éparpillés dans les montagnes et traversés par des rivières. En plus de l'absence de résidences étudiantes pour permettre le logement sécuritaire des enseignants et élèves, notamment les filles et d'autres services tels que la restauration et le chauffage pendant l'hiver.

- **L'inégalité d'accès au système éducatif entre les sexes**

En ce qui concerne la scolarisation des filles, et comme le montre les figures ci-dessus (les pages 57 et 58), on peut affirmer qu'il existe une évolution significative vers une parité et égalité entre les sexes pour l'accès à l'enseignement primaire, mais reste encore du travail à faire pour sa généralisation. Alors que d'autres pays de la région, comme la Tunisie et la Jordanie, ont pu déjà réaliser l'objectif de la généralisation du primaire, tout en diminuant l'écart existant entre filles et garçons.

Comme on l'avait déjà montré dans le premier chapitre la littérature théorique est unanime pour dire que le principe d'égalité entre les sexes en matière d'accès à l'éducation est un des meilleurs moyens pour stimuler la croissance économique et permettre de meilleurs niveaux de développement humain, que ce soit en termes de maîtrise de la taille de la famille et du taux de fertilité; de réduction des taux de mortalité maternelle et infantile, ou d'attention accordée à la santé, nutrition et scolarisation des enfants. Le cas échéant, l'inégalité entre les sexes pour l'accès à l'éducation peut conduire à une spirale de pauvreté, à la dépendance et à un manque à gagner pour la

¹²⁸ OCDE, (2003), « Combattre le Travail des Enfants : Un Bilan des Politiques », Paris, p. 9.

société. A. Sen (1992), qualifie les femmes privées du droit à l'éducation comme des « femmes manquantes »¹²⁹, c'est-à-dire des femmes dont la société peut tirer des avantages et bénéfices supérieurs au cas où leurs droits sont respectés. Dans cette optique, priver une femme de son droit à l'éducation c'est également priver toute la société d'une de ses principales composantes et vecteurs de croissance et développement.

Selon Stephan Klasen (2002), l'inégalité d'accès à l'éducation dont sont victimes les filles affecte négativement les niveaux de croissance économique et de développement humain des pays en développement¹³⁰. Au niveau de la croissance économique, l'inégalité entraîne une réduction du stock de capital humain qualifié dont dispose la société. C'est alors un gâchis et un gaspillage de ressources humaines. L'auteur sur la base d'une étude économétrique a conclu que les pays où subsistent encore des pratiques discriminatoires à l'égard de la scolarisation des filles perdent annuellement entre 0,3 à 0,9 % de la croissance du PIB¹³¹. Tandis qu'au niveau de développement humain, l'inégalité d'accès à l'école risque d'une part, d'aggraver les taux de fertilité et de mortalité infantile déjà élevés, et d'autre part, de compromettre les chances de scolarisation des générations futures¹³².

Bouoiyour et Toufik (2002), affirment, de leur côté, que pour que le Maroc puisse bénéficier des externalités technologiques, il lui faut d'abord accumuler un niveau minimum de capital humain. Autrement dit, les externalités technologiques véhiculées aussi bien par l'ouverture commerciale que par les IDE seront d'autant mieux exploitées si le Maroc élève son stock de capital humain principalement à travers la scolarisation des filles. L'augmentation du stock du capital humain dont dispose le Maroc lui permettra de bien tirer avantage de son ouverture sur le commerce international.

¹²⁹ Amartya Sen, (1992), "Missing women: social inequality outweighs women's survival advantage in Asia and North Africa", *British Medical Journal*, Volume 304 N.6827 p. 587.

¹³⁰ Stephan Klasen (2002), "Low schooling for girls, slower growth for all? Cross country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development", *The World Bank Economic Review*, Vol. 16, No. 3., p. 345

¹³¹ *Ibidem*, p. 370

¹³² *Ibidem*, p. 346.

Selon le *Rapport sur le développement dans le monde 2000-2001*, de la Banque mondiale, la réduction des disparités scolaires entre garçons et filles aurait pu grandement stimuler, voire même faire doubler la croissance économique dans l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud, et la région MENA¹³³. Dans le même sens et dans le cadre d'un article publié en 2003, sur les coûts d'inégalité d'accès à l'éducation dans le monde arabe, F. Lamanna et S. Klasen (2003) de l'Université du Munich, affirment que les pays de la région perdent chaque année 0.7 % de leur croissance économique à cause de l'inégalité d'accès à l'éducation dont les femmes sont victimes¹³⁴.

b. Le rendement qualitatif de l'enseignement primaire au Maroc

L'approche qualité s'intéresse à l'étude et analyse du produit et des *outputs* du système éducatif. L'objectif est de mieux comprendre et cerner les effets de l'éducation sur les individus et le marché du travail. On met l'emphasis sur les conditions et méthodes d'apprentissage; la pertinence et le contenu des enseignements; et, l'utilité et impact du système sur les demandeurs de l'éducation. Pour les défenseurs de cette approche McMahon (1998)¹³⁵; Dessus (2001)¹³⁶; et, Hanushek et Kimko (2000)¹³⁷, on considère que pour qu'un pays puisse tirer avantage de son système éducatif, il faut que ses investissements soient basés sur une approche qualitative et non seulement quantitative. Car même si le deuxième niveau (approche quantitative) permet l'augmentation du stock du capital humain qualifié, il reste à lui tout seul insuffisant pour améliorer et augmenter le rendement du système en l'absence d'une approche qualité.

¹³³ World Bank, (2001), "Attacking Poverty", *World Development Report*, Washington D.-C., p. 54.

¹³⁴ Stephan Klasen and Francesca Lamanna, (October 25, 2003), "The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth in the Middle East and North Africa", University of Munich, p. 1.

¹³⁵ Walter W. McMahon, (1998), "Education and Growth in East Asia", *Economics of Education Review*, Vol. 17, No. 2, p. 163.

¹³⁶ S. Dessus, (2001), "Human capital and growth: the recovered role of education systems", The World Bank, West Bank and Gaza Resident Mission: Jerusalem, p. 1.

¹³⁷ E. A. Hanushek, & D. D. Kimko, (2000), "Schooling, labor force quality, and the growth of nations", *American Economic Review*, 90(5), p. 1185.

Toutefois, vu que la première préoccupation de la politique éducative est la généralisation de l'accès au système, l'approche qualitative n'a qu'une importance secondaire aux yeux des décideurs. La priorité est à la lutte contre l'analphabétisme, la démocratisation de l'accès à l'école, et la satisfaction d'une demande croissante pour les services éducatifs suite à une croissance démographique non maîtrisée. Dans cette perspective, on tend beaucoup plus vers une éducation de masse que vers une éducation de qualité. On accorde beaucoup plus d'importance à la construction de nouveaux établissements scolaires et au recrutement de nouveaux enseignants qu'aux conditions de travail au sein de ces établissements, la pédagogie adoptée et le contenu des programmes par rapport aux besoins du marché du travail.

La qualité du système éducatif marocain peut être mesurée à l'aide d'un certain nombre d'indicateurs, dont le ratio élève/enseignant, les taux de redoublement et d'abandon et les enquêtes internationales de l'Association internationale d'évaluation du rendement en éducation (IEA)¹³⁸. En l'occurrence le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), et les résultats des tests internationaux en mathématiques et étude des sciences (TIMSS). Ces enquêtes sont à notre avis très déterminants pour nous permettre d'appréhender les capacités et habilités de la population étudiante à s'orienter vers des filières d'enseignement supérieur, ou de formation professionnelle en concordance avec les besoins du marché du travail et d'une valeur ajoutée pour la structure économique du pays¹³⁹.

¹³⁸ L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) est une association scientifique à but non lucratif, dont la mission principale est de mettre en œuvre des études comparatives à échelle internationale sur l'évaluation et la réussite scolaire des élèves. Depuis sa création en 1958, cette association a conduit plus de vingt études de portée internationale telles que l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et le TIMSS.

¹³⁹ Il est à noter que les responsables de l'éducation au Maroc limitent la participation dans ces tests aux élèves brillants seulement.

• Le ratio élève/enseignant

Le ratio élèves/enseignant mesure le nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné et pour une année scolaire donnée. Il permet une évaluation interne des conditions d'enseignement et les ressources humaines (enseignants) assurant l'encadrement des élèves sous l'hypothèse que les enseignants et les élèves font un meilleur rendement dans des classes de petite taille¹⁴⁰. Comme le montre le tableau ci-dessous, ce ratio n'a pas connu d'évolution significative dans le cas du Maroc, malgré l'importance croissante des investissements et dépenses publiques en éducation. En 2007, il était de 28 élèves par chaque enseignant au niveau national (32 en milieu urbain et de 26 en milieu rural)¹⁴¹. En Algérie et en Tunisie, il s'est accru de 16 et 26, respectivement. Cette comparaison montre clairement le retard du Maroc par rapport aux autres pays de la région. Si la raison superficielle de ce retard est la faiblesse de recrutement des enseignants. Les raisons structurelles par contre, mettent en relief, le caractère tardif des investissements à ce niveau en raison des contraintes financières et budgétaires, notamment durant les années 1980¹⁴².

Tableau 2.3: L'évolution du ratio élève/enseignant en enseignement primaire au Maroc et dans d'autres pays en développement sur la période 1970-2003

Pays	Années				
	1970	1980	1990	2000	2003
Maroc	34.3	38.2	27.1	28.1	27.6
Liban	12.5	17.9	6.7	17.0	14.1
Algérie	42.4	35.2	27.7	27.8	26.5
Égypte	38.0	33.0	23.9	22.3	22.1
Tunisie	47.5	38.5	27.8	22.7	---

Source: Banque mondiale, (2008), *Op. Cit.*, pp. 308; 309; et, 310.

¹⁴⁰ Ce ratio est très débattu en théorie, dans la mesure où certaines études économétriques aux États-Unis ont montré qu'il ne représente pas une garantie sûre quant à l'amélioration du rendement des enseignants et élèves.

¹⁴¹ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit.*, Volume 3, p. 25.

¹⁴² C'est à dire durant la période où le Maroc devait appliquer le Programme d'Ajustement Structurel (PAS) « recommandé » par le Fonds monétaire international pour faire sortir le pays de sa crise d'endettement et de déséquilibre dans ses comptes macroéconomiques. Parmi les dispositions de ce programme figure la réduction, voire même, le gel des recrutements au sein de la fonction publique et la réduction des allocations budgétaires accordées aux secteurs sociaux, dont l'éducation et la santé.

- **Les taux de redoublement et d'abandon**

Les taux moyens de redoublement et d'abandon restent très élevés au Maroc. Au total, environ les deux tiers des élèves ayant accès à l'enseignement primaire quitteront le système sans compléter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire fondamental. Plusieurs facteurs expliquent cette déperdition. Il y a ceux qui sont de nature exogène, liés à la situation personnelle et familiale de l'élève. Et d'autres qui sont d'ordre endogène, liés à l'absence d'un dispositif réglementaire et institutionnel permettant le contrôle de façon continue et régulier de la scolarisation de l'élève et de prévenir son échec scolaire. Entre 2000 et 2006, le taux moyen de redoublement au primaire a fluctué entre 12,7 % et 13,8 %¹⁴³. Il est demeuré particulièrement important au niveau de la première année (17 % en 2006)¹⁴⁴. Au cours de la même période, les abandons dans l'enseignement primaire sont demeurés relativement élevés, 5,7 % en moyenne en 2006 contre 5,2 % en 2000, et semblent augmenter aux niveaux supérieurs (11 % pour la sixième année du primaire en 2005)¹⁴⁵.

Tableau 2.4: Les taux de redoublement dans le primaire au Maroc et certains autres pays en développement dans les années 1970, 1985, et 2003

Pays	1970	1985	2003
Maroc	29.8	19.8	13.8
Algérie	12.5	7.5	11.8
Jordanie	4.1	5.4	0.5
Corée du Sud	0.1	...	0.2
Mexique	11.1	9.9	4.8

Source: Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 13.

La réussite de la généralisation de l'enseignement primaire implique un suivi non seulement en amont, sur les plans des inscriptions à l'école, de construction de nouveaux établissements et de recrutement de nouveaux enseignants, mais aussi en aval en améliorant la rétention du système éducatif. Le Maroc est appelé à adopter une approche

¹⁴³ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit*, Volume 3, p. 47.

¹⁴⁴ *Idem*.

¹⁴⁵ *Idem*.

éducative complémentaire et globale où l'ensemble des niveaux éducatifs sont conçus dans une logique de continuité et de convergence. Il ne suffit pas seulement d'assurer la généralisation du primaire, mais encore d'assurer de meilleurs taux de passage du primaire au secondaire, notamment que ce dernier permet d'accroître et améliorer la productivité de la population étudiante, en renforçant ses chances d'employabilité dans le marché du travail.

- **Les enquêtes de l'Association internationale d'évaluation du rendement en éducation (IEA)**

Ces enquêtes se divisent en deux catégories. Premièrement, le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Et deuxièmement, l'indicateur des tendances dans les études internationales sur les mathématiques et les sciences (TIMSS). Pour des raisons de méthodologie, nous allons présenter séparément les résultats de ces deux examens, avant d'en analyser et discuter conjointement les résultats dans un deuxième temps.

- **Le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)**

L'examen PIRLS prend lieu tous les quatre ans. Son objectif est d'étudier les aptitudes et compétences des élèves de la quatrième année du primaire à comprendre et utiliser les formes du langage écrit¹⁴⁶. Les provinces et pays participants dans le programme ont le choix de déterminer la langue d'examen de leurs élèves. Dans le cas du Maroc, la langue d'examen est l'arabe¹⁴⁷, qui est la langue officielle du pays selon le texte de la Constitution. Alors que dans la pratique, c'est la langue française qui est la langue des affaires.

¹⁴⁶ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann N. Kennedy, et, Pierre Foy, (2007), "IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries", PIRLS 2006 International Report, Boston College, p. 15.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 288.

Lors du dernier examen PIRLS, en 2006, le Maroc a occupé la 45^{ème} place (avant dernière place), en inscrivant seulement 323 points¹⁴⁸. Alors que le score moyen a été de 500 points¹⁴⁹.

Tableau 2.5: Classement général des provinces et pays participants au PIRLS pour l'année 2006

Pays	points	Classement général
Russie	565	1
Canada (Alberta)	560	3
Singapour	558	4
États-Unis	540	18
Canada (Québec)	533	23
France	522	27
Maroc	323	44
Afrique du Sud	302	45

Source: Ina V.S. Mullis *et al*, (2007), *Op. Cit*, p. 37.

▪ **L'indicateur des tendances dans les études internationales sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)**

Cet examen a été établi en 1995, et prend lieu aussi tous les quatre ans. Il s'adresse aux élèves de la quatrième année du primaire, et de la huitième année du collégial secondaire. Son objectif est de permettre aux provinces et pays participants de disposer d'une importante base de données comparative quant aux méthodes pédagogiques utilisées; des pratiques d'apprentissage; et, d'environnement scolaire afin d'améliorer le rendement des élèves¹⁵⁰.

Dans l'examen pour l'année 2007, le Maroc a occupé la 31^{ème} place en mathématiques (341 points), et la 34^{ème} place en sciences (297 points). Tandis que la moyenne internationale des huit provinces et cinquante-neuf pays participants a été de

¹⁴⁸ Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement, (2008), « Rapport sur la Qualité du système d'éducation et de formation au Maroc », Rabat, p. 98.

¹⁴⁹ *Idem*.

¹⁵⁰ Ina V.S. Mullis *et al*, (2004), "TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades", International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College, p. 13

500 points¹⁵¹. Les pays du Sud-est asiatique (Japon, Taiwan, Corée du Sud, Singapour, et Hong Kong) ont occupé les premières places dans les classements que se soit en sciences qu'en mathématiques.

Tableau 2.6: Classement général des pays participants au TIMSS pour les élèves de la quatrième année du primaire en 2006

Pays	Mathématiques*		Sciences**	
	Score total	Classement	Score total	Classement
Hong Kong	607	1	554	3
Slovénie	502	19	518	18
Algérie	378	29	354	31
Tunisie	327	33	318	33
Maroc	341	31	297	34
Qatar	296	35	294	35
Yemen	224	36	197	36

Sources: *Ina V.S. Mullis, *et al*, (August 2009), *Op. Cit*, p. 34.

■ Analyse des performances du Maroc dans le PIRLS et le TIMSS

La contreperformance des élèves marocains dans le PIRLS et le TIMSS s'explique à notre avis par deux raisons principales: La préférence accordée par la politique éducative à l'approche quantité au détriment de celle qualité; et, la faible implication des parents dans la vie éducative de leurs enfants.

• La préférence pour l'approche quantité

La politique éducative marocaine favorise une approche quantité où on cherche principalement à augmenter l'effectif de la population étudiante, et généraliser l'accès au système au détriment de la qualité¹⁵². Alors qu'on sait très bien qu'une augmentation du nombre de la population étudiante, ou encore de la moyenne d'années de scolarité

¹⁵¹ Cette moyenne est la même en mathématiques qu'en science, et pour les élèves de la quatrième année du primaire que ceux de la huitième année du secondaire collégial.

¹⁵² Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement, *Ibidem*, p. 15.

pourrait tout simplement cacher une diminution et une détérioration de la qualité des enseignements. S'il est tout à fait logique de prêcher la généralisation de la scolarité, il sera encore plus judicieux et rentable d'offrir une éducation de qualité. Autrement dit, les objectifs de généralisation de l'éducation d'un point de vue quantitatif doivent être accompagnés par des mesures d'amélioration de la qualité du système. L'adoption d'une telle approche aura à notre avis un effet positif pour la formation d'un capital humain qualifié et compétitif. La Banque mondiale (2008), affirme que l'augmentation de la quantité de l'éducation au niveau primaire reste à elle toute seule, en l'absence d'une approche qualité, insuffisante et incapable pour augmenter les salaires des individus, et ainsi réduire la pauvreté¹⁵³.

- **L'implication des parents dans la vie éducative des enfants**

Le rapport PIRLS (2001), affirme que le niveau scolaire des parents exerce un impact direct sur le rendement scolaire des enfants¹⁵⁴. Ainsi, les élèves provenant de familles dont les parents ont un niveau d'étude supérieur (universitaire) obtiennent des résultats meilleurs que ceux dont les parents n'ont pas du tout fait l'école, ou qui n'ont pas dépassé le niveau du primaire.

B. Sánchez, O. Reyes, et J. Singh (2006), considèrent que l'analphabetisme des parents pourrait se traduire par une faible implication dans la vie scolaire de leurs enfants¹⁵⁵. Tandis qu'un parent éduqué est un parent conscient des enjeux et défis entourant la réussite scolaire de ses enfants. Un tel parent fera en sorte que son enfant soit inscrit à l'école; qu'il fait ses devoirs à la maison; qu'il soit ponctuel et organisé; et, qu'il

¹⁵³ Tazeen Fasih, (2008), "Linking Education Policy to Labor Market Outcomes", The World Bank Group, Washington D-C, p. 3.

¹⁵⁴ Ina V.S. Mullis et al, (2007), *Ibidem*, p. 17.

¹⁵⁵ Sanchez, B., Reyes, O., & Singh, J. (2006), "Makin' it in college : The value of significant individuals in the lives of Mexican American adolescents", *Journal of Hispanic Higher Education*, volume 5, number 1, p. 48.

reçoit de l'aide et du soutien lorsqu'il en a besoin (Alexander et al 1994)¹⁵⁶. Ces affirmations théoriques se trouvent confirmées et validées dans le cas du Maroc. L'analphabétisme d'une proportion importante des parents (59 %) continue à se répercuter négativement sur le rendement des enfants à l'école¹⁵⁷.

2.1.3. L'enseignement secondaire

"Secondary education (...) has been shown to contribute to individual earnings and economic growth. It is associated with improved health, equity, and social conditions. It buttresses democratic institutions and civic engagement. [...] the quality of secondary education affects the levels above and below it- primary and tertiary education"¹⁵⁸.

E.N. Appiah, et W.W. McMahon (2002), soutiennent que l'enseignement secondaire notamment dans le cas des femmes, joue un rôle décisif dans la planification familiale et la réduction de la taille des familles, en permettant le passage d'un modèle de croissance démographique élevé et non maîtrisé à un autre limité et maîtrisé¹⁵⁹. Les auteurs justifient cette thèse par le cas des pays de l'Asie de l'est où l'augmentation du taux de scolarisation dans le secondaire a entraîné à moyen et long termes une réduction dans les taux de fécondité et de croissance démographique¹⁶⁰. Alors que dans le cas des pays africains, la difficulté à généraliser et assurer des taux de scolarisation supérieurs dans le secondaire, notamment pour les femmes, est accompagnée par des taux de fertilité élevés et non soutenables¹⁶¹. Les auteurs soutiennent également que l'augmentation du taux de scolarisation dans le secondaire est synonyme de stabilité politique et d'impulsion pour la transition démocratique¹⁶².

¹⁵⁶ Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle, and Samuel D. Bedinger, (1994), "When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance", *Social Psychology Quarterly* 57, p. 284.

¹⁵⁷ Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement, *Op. Cit*, p. 106.

¹⁵⁸ World Bank, (2005), "Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education", Washington D.-C., p. 17.

¹⁵⁹ E.N. Appiah, et al., *Loc. Cit*, p. 38.

¹⁶⁰ *Idem*.

¹⁶¹ *Idem*.

¹⁶² *Loc. Cit*, p. 44.

Pour Barro (1999), l'enseignement secondaire permet le rattrapage économique des pays en développement, en les dotant d'une main d'œuvre qualifiée et capable d'adopter et tirer avantage du progrès technologique. Ce qui ne pourrait que promouvoir la croissance économique¹⁶³. Borensztein, de Gregorio et Lee (1998); Caselli et Coleman (2001), soutiennent que l'augmentation du stock des travailleurs ayant un niveau d'enseignement secondaire est un vecteur fondamental pour attirer les IDE¹⁶⁴, bénéficier du transfert technologique, et promouvoir les importations de biens à contenu technologique élevé¹⁶⁵.

L'augmentation de l'offre éducative en enseignement secondaire est conçue comme un facteur catalyseur pour l'amélioration des taux de réussite dans le primaire et de passage au secondaire¹⁶⁶. Lavy (1996) a montré que dans le cas d'un pays en développement comme le Ghana, l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire a permis une amélioration non seulement du taux d'inscription au primaire, mais aussi du taux de passage du primaire au secondaire¹⁶⁷. Clemens (2004) affirme aussi que: "*no country today has achieved over 90 % primary net enrollment without having at least roughly 35 % secondary net enrolment*"¹⁶⁸.

De nombreux travaux ont analysé le lien qui existe entre le développement du secondaire et le processus d'industrialisation. Avakov (1987) soutient que l'enseignement secondaire est le « niveau d'éducation socialement nécessaire » à la mise en place d'une société industrielle. McMahon (1998) montre que l'enseignement secondaire a joué un rôle capital dans le processus d'industrialisation des pays de l'Asie du Sud-Est. Cela a été le résultat de deux facteurs : Un premier concerne l'investissement. L'expansion de

¹⁶³ Robert, J. Barro, (1999), *Loc. Cit*, p. 2.

¹⁶⁴ E. Borensztein, J. de Gregorio, et J. W. Lee, *Loc. Cit*, p. 125.

¹⁶⁵ Francesco Caselli, et Wilbur John Coleman, (2001), "Cross-Country Technology Diffusion: The Case of Computers", *American Economic Review, Papers and Proceedings* 91 (2): 328-35., p. 331.

¹⁶⁶ *Op. Cit.*, p. 21.

¹⁶⁷ Victor Lavy, (1996), "School Supply Constraints and Children's Educational Outcomes in Rural Ghana", *Journal of Development Economics* 51 (2): 291-314., p. 312.

¹⁶⁸ Michael Clemens, (2004), "The Long Walk to School: International Education Goals", In *Historical Perspective*, Center for Global Development, Washington, D.C, p. 19.

l'enseignement secondaire a eu un impact positif sur la capacité des pays à attirer les capitaux étrangers. Tandis que le deuxième facteur est celui de la diffusion technologique. Les économies asiatiques ont préféré favoriser le transfert de technologie plutôt que d'investir dans leur propre recherche et développement (R&D). Ils ont accompagné cette politique par un développement de l'enseignement secondaire de bonne qualité, leur permettant d'absorber cette technologie étrangère.

Cela dit, nous allons maintenant nous concentrer à l'étude du système d'enseignement secondaire au Maroc, pour en analyser et discuter le rendement et les performances.

L'enseignement secondaire au Maroc se divise en deux sous-niveaux d'enseignement. Premièrement, l'enseignement collégial pour la tranche d'âge de 12 à 15 ans. Et deuxièmement, l'enseignement secondaire pour la tranche d'âge de 16 à 19 ans.

a. L'enseignement secondaire collégial

L'enseignement secondaire collégial est organisé en un cycle de trois années d'études. Les effectifs scolarisés dans ce niveau ont connu une évolution annuelle de 5 % durant la période 1999-2006¹⁶⁹. En 2006-2007, le taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial a été de 43 % contre seulement 27 % en 1999-2000¹⁷⁰. L'analyse de la scolarisation par milieu montre que la progression est plus rapide en milieu rural (11 %) qu'en milieu urbain. Ce constat est dû au fait que, dans le cadre d'une logique de déconcentration des services éducatifs, l'État a procédé à la construction d'un certain nombre d'établissement d'enseignement collégial dans le milieu rural afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs études dans leurs milieux d'origine. Cette démarche a été accompagnée par la multiplication de résidences scolaires, notamment pour les filles, afin d'assurer leur scolarisation dans des conditions favorables et

¹⁶⁹ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit.*, volume 2, p. 29.

¹⁷⁰ *Idem.*

sécuritaires d'une part. Et d'autre part, pour prévenir et lutter contre l'abandon scolaire. L'absence de ces établissements dans le passé et la longue distance à parcourir vers d'autres villages ou villes, pour pouvoir poursuivre ses études au collégial, ont été parmi les principaux facteurs d'abandon scolaire.

b. L'enseignement secondaire qualifiant

Les effectifs au sein de l'enseignement secondaire qualifiant ont connu à leur tour une amélioration depuis la fin des années 1990, passant de 471.000 élèves en 1999-2000 à 681.000 en 2006-07, soit un taux annuel de croissance de 5,4 %¹⁷¹. Cette amélioration est le résultat de l'effet combiné d'une augmentation de l'offre, c'est-à-dire des taux d'accès, et d'une amélioration nette des taux de rétention. Toutefois, on doit signaler que 80 % des établissements de l'enseignement secondaire qualifiant sont concentrés dans le milieu urbain et accueillent environ 90 % du total des élèves¹⁷². Cette situation est souvent décourageante pour les élèves issus du milieu rural quant à la perspective de poursuivre leurs études à l'extérieur de leurs villages, notamment pour les filles. Dans la majorité des cas les difficultés de transport et de déplacement liées à la faiblesse des infrastructures routières et la non disponibilité des moyens de transport scolaire, ainsi que la capacité d'accueil très faible et limitée des résidences scolaires rendent toute tentative de déplacement des élèves très coûteuse pour les familles.

D'un point de vue qualitatif on doit noter que si les effectifs de ce niveau d'enseignement ont crû de 5,5 % à partir de 1999, le nombre de salles n'a crû par contre qu'à un rythme de 2,8 % par an. Ce déséquilibre entre l'offre et la demande affecte négativement le ratio élèves/salle qui s'est dégradé pour passer de 33,7 % en 2000-2001 à 39,4 % en 2005-2006¹⁷³. Pour sa part, l'effectif total des enseignants à ce niveau n'a augmenté sur la même période que de 1,1 % par an¹⁷⁴. Les statistiques indiquent également que seulement 23 % d'une cohorte d'inscrits en première année du primaire

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 33.

¹⁷² *Idem*.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁷⁴ *Idem*.

parviennent à l'année dernière de l'enseignement secondaire qualifiant, et seulement 13 % parviennent à décrocher le baccalauréat, c'est-à-dire le diplôme de fin des études secondaires¹⁷⁵.

2.1.4. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est considéré dans la littérature spécialisée comme un moteur et un catalyseur de la croissance économique, en raison de ses bienfaits en matières de recherche, de savoir et d'innovation technologique. On lui assigne deux missions principales:

1. Soutenir l'innovation, la recherche et le développement à travers la production, la diffusion et la transmission de la connaissance; et,
2. Assurer la formation d'un capital humain compétent et du haut niveau.

Selon certaines études, les pays qui ont investi en recherche et développement ont des niveaux de production de brevets plus élevés¹⁷⁶ et affichent de meilleures performances économiques, notamment dans le secteur des exportations. Toutefois, on doit signaler aussi que certains pays en développement tels que le Brésil et certaines anciennes républiques soviétiques, ont consacré d'importants investissements à la recherche et innovation, sans pouvoir pour autant tirer des avantages de ce choix stratégique. Tout simplement, parce que l'innovation ne peut être isolée de son contexte politique et son environnement socio-économique. Elle est en interaction permanente et complémentaire avec d'autres politiques et mesures dans le cadre d'un système complexe d'institutions et de pratiques qu'on appelle dans le jargon de la Banque mondiale « système national d'innovation ». La recherche ne peut à elle toute seule entraîner ou bien stimuler la croissance et le développement si elle n'est pas accompagnée par d'autres politiques et mesures.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 33.

¹⁷⁶ Jeffrey L. Furman, Michael E. Porter, and Scott Stern, (2002), "The determinants of national innovative capacity", *Research Policy*, 31 (2002) 899-933, p. 914.

L'enseignement supérieur au Maroc a connu une forte évolution depuis l'indépendance du pays, en 1956. Cette croissance a été stimulée par les besoins en cadres nationaux après le départ des coopérants français et étrangers.

Les effectifs universitaires ne représentaient en 2004 que 0,3 % seulement du total de la population (30 millions d'habitant). Le taux net de scolarisation au supérieur pour la tranche d'âge 19 à 23 ans a atteint 12 % en 2006-2007¹⁷⁷. Alors qu'il est de 45 % en Jordanie et 80 % en Corée du Sud¹⁷⁸. Ce qui montre le grand retard du Maroc dans ce niveau. Cependant, on doit signaler que ce taux est en régression continue depuis plusieurs années. Il était de l'ordre de 31 % par an durant les années 1970, et de 20 % par an durant la période 1980-90. Les raisons de ce recul résident dans un changement de paradigme en matière de politique éducative. Dans le passé le Maroc accordait plus d'importance et d'attention au développement de l'enseignement supérieur au détriment du primaire et du secondaire, en pensant que le développement de ce dernier finira par se répercuter positivement sur l'ensemble du système. L'enseignement supérieur était envisagé comme une locomotive pour l'impulsion et le développement des autres niveaux d'enseignement. Il s'agit d'une approche différente de celle qui a présidé dans le modèle éducatif des pays de l'Asie du Sud-est. Les pays de cette région ont commencé d'abord par la généralisation de l'enseignement primaire qui a été la base de développement de tout le système. Et ce n'est qu'une fois le primaire généralisé et l'accès au secondaire amélioré que les gouvernements de ces pays ont commencé à accorder plus d'attention et de priorité au développement de l'enseignement supérieur.

D'un autre côté, la combinaison d'une éducation gratuite aux niveaux secondaire et supérieur et d'une politique quasi-garantie de recrutement au sein de la fonction publique durant les années 1960 et 1970 a entraîné des effets négatifs tant au niveau de la performance du système éducatif qu'au niveau économique. Au niveau économique on a assisté à la naissance d'une demande d'éducation supérieure qui ne correspondait

¹⁷⁷ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit.*, volume 2, p. 36.

¹⁷⁸ *Idem.*

forcément pas aux besoins réels de l'économie et du marché du travail¹⁷⁹. Cette situation a conduit à un effet d'éviction dans la mesure où l'enseignement supérieur produisait des ressources humaines premièrement et principalement pour l'État et non pas pour le secteur privé. Cette préférence pour le secteur public au lieu du secteur privé s'explique par les avantages de la fonction publique, notamment la sécurité du travail. Dans cette optique, il était tout à fait logique que les profils techniques et scientifiques soient marginalisés en raison de leur non besoin dans la fonction publique, au profit des profils des sciences humaines et sociales¹⁸⁰. Cette expansion de l'enseignement supérieur n'a été même pas également en réponse à une demande croissante de la part du marché du travail ou, à l'émergence de nouveaux secteurs dynamiques pour l'économie¹⁸¹. Alors que dans la majorité des pays de l'Asie du Sud-est, le développement et l'expansion de l'enseignement supérieur a été en réponse à une demande de travailleurs qualifiés dans les secteurs d'industrie et de services, c'est à dire dans des domaines de haute valeur ajoutée pour l'économie¹⁸².

La répartition des étudiants marocains par domaine d'études montre qu'en 2007, environ 69 %, c'est-à-dire plus que les deux tiers de la population étudiante en enseignement supérieur poursuivait ses études dans les domaines des lettres, sciences humaines et sciences juridiques, économiques et sociales. Autrement dit, la fréquentation des filières scientifiques et techniques reste très limitée.

¹⁷⁹ Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 14.

¹⁸⁰ *Idem*.

¹⁸¹ *Idem*.

¹⁸² *Idem*.

Tableau 2.7: Répartition des étudiants de l'enseignement supérieur par domaine d'études au Maroc et dans certains autres pays en 2002* et 2003 en (%)**

Pays	Sciences humaines et éducation	Sciences sociales	Médecine	Ingénierie et sciences exactes	Autres
Maroc**	27.6	47.8	3.9	18.3	2.3
Algérie**	16.4	38.2	7.1	18.0	20.2
Irak**	30.8	21.3	8.1	24.1	15.8
Tunisie*	22.0	27.0	7.0	31.0	13.0
Liban**	21.2	38.8	8.5	25.7	5.8
Jordanie*	30.0	26.0	10.0	30.0	4.0
La Corée du Sud*	23.4	20.4	7.3	41.1	7.9
Le Mexique*	15.0	42.0	8.0	32.0	4.3

Source: Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 21.

Les universités et écoles supérieures marocaines n'ont formé en 2006, que 4.284 ingénieurs, soit une moyenne de 1,43 ingénieur pour chaque 10.000 hab, contre 2,5 en Tunisie¹⁸³. Pour parer à ce déficit le gouvernement marocain a lancé en 2006, un plan de formation de quelque 10.000 ingénieurs par an afin d'assurer une adéquation entre les besoins en emploi pointus et l'offre en ressources humaines qualifiées, notamment dans les domaines des nouvelles technologies de l'information et de communication, dont le pays attire des investissements de la part des entreprises et firmes multinationales souhaitant effectuer une délocalisation des services de leurs activités, afin de bénéficier du bas salaire de la main d'œuvre marocaine et des avantages financiers accordés par l'État dans les zones économiques franches.

Au Maroc, l'enseignement supérieur est à l'image des autres niveaux d'enseignement assuré gratuitement par l'État. Toutefois, les impératifs de généralisation du primaire et du secondaire, ainsi que d'amélioration du rendement qualitatif de ces niveaux imposent une réinvention de l'approche marocaine pour le financement de l'éducation. L'État doit à notre avis encourager l'épanouissement de nouveaux modes de financement à travers notamment la consolidation de la place du secteur privé.

¹⁸³ Aziz El Yaakoubi, (13 décembre 2008), « Plan 10.000 ingénieurs: Full ou low cost? », *L'Économiste*, Édition N°. 2879, Casablanca.

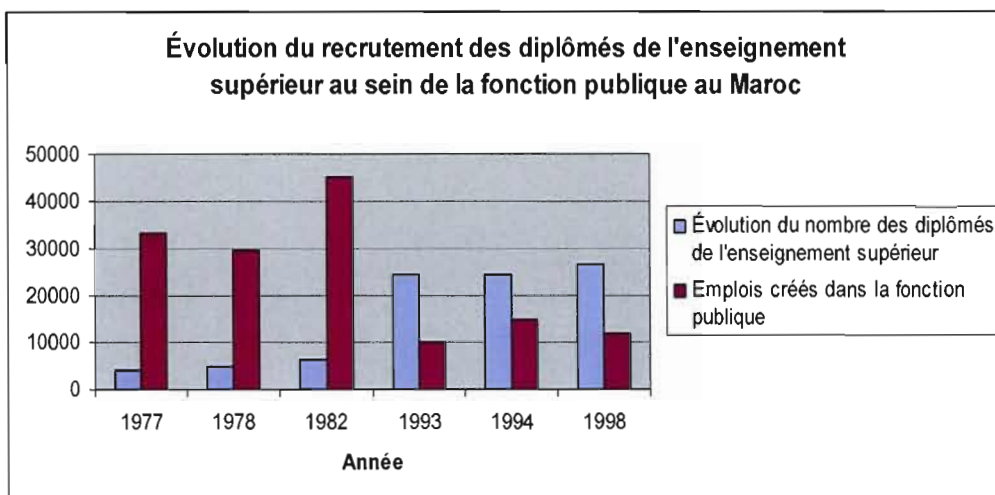
Une étude détaillée du chômage montre que les diplômés de l'enseignement supérieur sont les premiers à être touchés et affectés par ce fléau (M. Upadhyay, 1994)¹⁸⁴. Selon les statistiques de 2002, 32,2 % du total des chômeurs étaient des diplômés de l'enseignement supérieur¹⁸⁵.

Durant les années 1960 et 1970 la majorité des diplômés étaient directement recrutés par l'État pour répondre aux besoins d'expansion et d'évolution du système administratif national. Toutefois, le déclenchement de la crise de la dette et l'adoption du PAS au début des années 1980 ont fait que le budget alloué aux recrutements soit abaissé au maximum afin de réduire la pression de la masse salariale sur le budget de l'État. Cela avait comme conséquence principale d'entraîner une augmentation vertigineuse dans le taux de chômage des diplômés. D'autant plus que ces derniers avaient de la difficulté à accéder au secteur privé, puisque l'enseignement supérieur a été originellement conçu pour répondre aux besoins du secteur public et non de celui privé.

¹⁸⁴ M.P. Upadhyay, (Août 1994), "Accumulation of Human Capital in LDCs in the Presence of Unemployment", *Economica*, New Series, Vol. 61, No. 243, p. 355.

¹⁸⁵ Brahim Boudarbat(2005), "Job Search-Strategies and the Unemployment of University Graduates in Morocco", note de recherche présentée à l' International Conference on Labor Market Dynamics, the Role of Institutions and Internal Labor Markets in Transition and Emerging Market Economies, p. 1.

Figure 2.3: Évolution du recrutement des diplômés de l'enseignement supérieur au sein de la fonction publique au Maroc



Source: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres, et de la Recherche Scientifique, Direction de la statistique. (Cité par Mohammed Bougroum et Aomar Ibourk, (2002), « Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion », *Formation Emploi*, N 79).

Il en résulte, que l'université marocaine doit adapter ses programmes aux besoins réels du marché du travail en capital humain qualifié, en formant les profils dont l'entreprise et la structure économique ont besoin. L'université et l'entreprise doivent s'engager ensemble dans le cadre d'un partenariat institutionnalisé à assurer la complémentarité et convergence de leurs orientations en matière de formation du capital humain. L'absence d'une telle synergie et communication entre ces deux acteurs risquera à notre avis d'aggraver le déséquilibre déjà existant entre l'offre et la demande des qualifications sur le marché du travail.

2.2. Le financement du système éducatif marocain

La problématique de financement de l'éducation au Maroc se pose non seulement en termes de contraintes budgétaires de plus en plus nombreuses, mais aussi en termes de besoins croissants. Les contraintes sont en lien avec la croissance continue de la demande d'éducation; le niveau déjà élevé des dépenses publiques en la matière; la faiblesse des autres modes de financement; et, la concurrence entre le financement de l'éducation et

d'autres domaines et projets de développement socio-économique. De plus, la généralisation de l'éducation et l'amélioration de son contenu; la construction de nouvelles écoles et institutions d'enseignement; le recrutement et la formation continue des enseignants; l'équipement des établissements éducatifs...etc, sont tous des projets coûteux qui impliquent la disponibilité d'importantes ressources financières. La question est donc de savoir comment répondre à de tels défis dans un contexte où le financement public a déjà atteint des niveaux très élevés qui ne laissent que peu de marge de manœuvre à l'État ? Et, quels sont les autres modes et moyens de financement alternatifs à adopter et suivre ?

2.2.1. Un système éducatif essentiellement financé par l'État

Au Maroc le financement de l'éducation se fait en grande partie à travers le budget de l'État. Ce financement a significativement évolué au cours des dernières décennies, en passant de seulement 3,4 % du PIB, et 15,1 % du total des dépenses publiques en 1970, à 6,7 % du PIB, et 27,2 % du total des dépenses publiques en 2005¹⁸⁶. C'est-à-dire qu'il a presque doublé en l'espace de trente cinq ans. Cette évolution est la conséquence d'une croissance annuelle de 5 % du budget de l'éducation depuis le milieu des années 1990. Elle s'inscrit également dans le cadre d'un changement de paradigme en matière des politiques de développement, qui consiste à accorder beaucoup plus d'importance aux politiques sociales.

¹⁸⁶ Institut de Statistique de l'UNESCO, (2009), « Recueil des données mondiales sur l'éducation 2009: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Montréal, p. 164.

Tableau 2.8: Total des dépenses publiques en éducation du Maroc et de certains pays choisis en 2007, en (%)

Pays	En % du PIB	En % des dépenses publiques totales
Maroc	6,7	27,2
Tunisie	7,1	20,5
Liban	2,7	9,6
République tchèque	4,6	10,5
Chili	3,4	18,2
Israël	6,2	...
Malaisie	4,6	...

Source: Institut de statistique de l'UNESCO, (2009), « Recueil de données mondiales sur l'éducation: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Montréal, p. 168; 170; 172; et, 174.

Toutefois, les changements démographiques et l'appel à une éducation de qualité vont exiger des ressources financières supplémentaires¹⁸⁷. Selon une étude de la Banque mondiale (2008), l'examen des tendances actuelles en matière de financement éducatif au Maroc, suggère que deux considérations soient prises en considération¹⁸⁸. En premier lieu, le financement par le privé est relativement faible. Et deuxièmement, au fur et à mesure que la demande augmente en matière d'éducation secondaire et supérieure, il sera tenté de transférer les ressources des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs d'éducation, entraînant ainsi d'éventuels effets négatifs sur la qualité de l'éducation de base.

À cet effet, les alternatives qui se présentent pour le financement du système éducatif marocain concernent principalement l'adoption d'une nouvelle approche, en s'ouvrant sur un partenariat public-privé en matière de financement d'éducation; des incitations pour les prestataires de services en la matière (enseignants, étudiants, parents d'étudiants, directeurs d'écoles, etc); et des mesures favorisant une plus grande responsabilité publique. Et ce, sans négliger l'importance d'une rationalisation et contrôle

¹⁸⁷ Banque mondiale, (2008), *Op. Cit.*, p. 10.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

financier des dépenses publiques en éducation pour en accroître le rendement et lutter contre la corruption en la matière¹⁸⁹.

a. La structure des dépenses publiques en éducation

L'analyse de la structure des dépenses publiques en éducation, montre que l'évolution du financement a bénéficié beaucoup plus à l'approche quantitative que celle qualitative, et au budget de fonctionnement que celui des investissements.

La prévalence de l'approche quantitative se justifie par les objectifs de généralisation du primaire à l'horizon 2015; de satisfaction d'une demande croissante pour l'éducation; et, d'amélioration des taux d'accès aux autres niveaux d'enseignement. Ainsi, parmi les principales réalisations de l'accroissement du budget de l'État on doit noter la réduction des disparités d'accès au système éducatif, que ce soit d'un point de vue de genre entre garçons et filles, que d'un point de vue d'espace géographique entre milieu urbain et milieu rural. Toutefois, et malgré l'importance de ces réalisations quantitatives visant à assurer et généraliser l'éducation au primaire, on peut affirmer que les moyens financiers mobilisés pourraient avoir une meilleure rentabilité et un rendement supérieur s'ils sont bien gérés et utilisés. Dans un rapport publié en 2008, l'Association marocaine pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (AMAQUEN), a fait remarquer qu'à cause des lacunes institutionnelles et de l'inefficacité des institutions chargées de la surveillance et de l'audit financier, le Maroc enregistre annuellement un manque à gagner en matière d'éducation estimé à 15 milliards de Dirhams¹⁹⁰ (environ 15 millions d'euros).

Alors qu'en ce qui concerne le déséquilibre dans l'affectation des dépenses entre le budget de fonctionnement et celui d'investissement, on doit noter que si le budget de

¹⁸⁹ Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement, *Op. Cit*, p. 10.

¹⁹⁰ *Idem*.

fonctionnement a connu depuis 1996 une évolution annuelle moyenne de l'ordre de 5,7 %¹⁹¹. Le budget d'investissement, lui par contre n'a évolué que de 0,5 %.

En 2005, seulement 4,9 %¹⁹² du budget alloué au primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur a bénéficié au chapitre des investissements. Alors que 95,1 % a été absorbé par les dépenses de fonctionnement¹⁹³ dont 89,6 % pour le règlement des charges et dépenses salariales¹⁹⁴. La part des investissements est en régression constante depuis le milieu des années 1990, en passant de 7,7 % en 1994 à 6,6 % en 2004, et à 4,9 % en 2005¹⁹⁵. Le même constat s'applique à l'enseignement supérieur, dans la mesure où 92,2 % du budget lui consacré est absorbé par les dépenses de fonctionnement dont 72,3 % est alloué aux dépenses salariales¹⁹⁶.

¹⁹¹ Cette évolution se justifie par la nécessité de construire de nouvelles écoles, de les équiper en matériels nécessaires, de recrutement de professeurs et de cadres administratifs et de l'augmentation dans les salaires des fonctionnaires de l'État.

¹⁹² UNESCO, *Op. Cit.*, p. 164.

¹⁹³ *Op. Cit.*, p. 165.

¹⁹⁴ *Idem.*

¹⁹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, (2005), « Perspectives critiques de l'évolution du système éducatif », Rabat, p. 10.

¹⁹⁶ UNESCO, *Op. Cit.*, p. 165.

Tableau 2.9: Répartition du budget de l'éducation (%) entre les chapitres de fonctionnement et d'investissement pour l'année 2005

Pays	Primaire, secondaire, et post secondaire non supérieur				Supérieur		
	Total des dépenses de fonctionnement	Total des dépenses salariales*	Dépenses d'investissement**	Total des dépenses de fonctionnement	Total des dépenses salariales	Dépenses d'investissement**	
Maroc	96,9	89,6	03,1	92,2	72,3	07,8	
Jordanie	95,7	90,2	04,3	
Liban	99,6	97,8	0,4	
Turquie	86,5	81,5	13,5	82,9	60,9	17,1	
République de Corée	78,9	58,6	21,1	82,1	44,6	17,9	
Chili	97,1	86,5	02,9	92,1	59,1	07,9	
Mexique	96,9	92,1	03,1	96,9	72,6	03,1	
République Tchèque	91,4	56,8	08,6	86,7	45,9	13,3	

Source: Institut de statistique de l'UNESCO, (2009), « Recueil de données mondiales sur l'éducation: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Montréal, p. 165; 167; 169; et, 171.

* Il s'agit du total des dépenses salariales dans les dépenses de fonctionnement

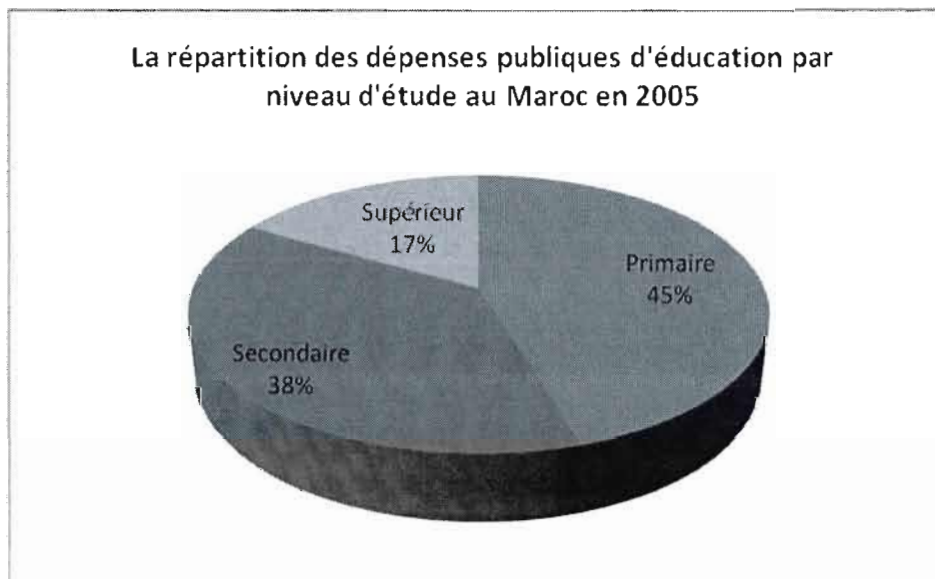
** Calcul de l'auteur

b. La répartition des dépenses publiques par niveau d'enseignement

L'analyse de la répartition des dépenses éducatives entre les différents niveaux d'enseignement est tout aussi nécessaire. Elle nous renseigne sur le niveau d'enseignement qui bénéficie le plus du financement de l'État. En général, la part consacrée à chaque niveau d'enseignement dans le budget d'éducation est en lien avec son impact sur le développement socio-économique. Ainsi, dans le cas d'un pays développé où l'enseignement primaire est déjà généralisé et la croissance démographique est maîtrisée, on constate que la part du primaire ne dépasse pas un tiers du budget de l'éducation. Tandis que dans le cas d'un pays en développement comme le Maroc, on tient tout d'abord à généraliser le primaire et à assurer un accès équitable de toutes les composantes sociales au système, ce qui implique un effort financier plus important.

K.R.I. Keller (2006), dans une étude comparative sur un certain nombre de pays du monde, sur la période 1960-2000, a conclu que l'investissement aux niveaux d'éducation primaire et secondaire contribue à la croissance économique¹⁹⁷.

Figure 2.4: La répartition des dépenses publiques d'éducation par niveau d'étude au Maroc en 2005



Source: Base de données statistiques de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, voir la page web : <http://www.uis.unesco.org> consultée le 6 octobre 2009.

¹⁹⁷ Katarina R.I. Keller, (2006), "Investment in primary, secondary and higher education and their effects on economic growth", *Contemporary Economic Policy*, vol. 24, issue 1, p. 19.

En 2005, le Maroc a consacré 45,3 % de son budget d'éducation à l'enseignement primaire¹⁹⁸. Cela montre toute l'importance que représente ce cycle dans la vision de la politique éducative marocaine, en raison de ses effets positifs en matière de généralisation de l'éducation et de la lutte contre l'analphabétisme. Toutefois, et malgré l'importance de ce chiffre, le Maroc accuse un retard pour la généralisation de l'enseignement primaire par rapport à d'autres pays en développement comme le montre le tableau 10¹⁹⁹.

Tableau 2.10: La répartition des dépenses publiques en éducation par étudiant selon le niveau d'étude en 2002 (en ÉUD)

Pays	Primaire	Secondaire	Supérieur
Maroc	714	1,831	3,442
Tunisie	1,000	1,530	4,065
La Corée du Sud	2,882	4,173	885
Chili	1,504	1,480	1,687
Mexique	1,264	1,420	4,379

Source : Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 12.

La nouvelle approche suivie par la politique éducative marocaine est celle de la généralisation du primaire et amélioration du taux de scolarisation dans le secondaire avant de consolider l'effort financier vers l'enseignement supérieur. Une telle stratégie ne pourrait être en principe que plus attractive pour d'autres formes de financement dont le secteur privé qui dans le cadre d'une approche de division des tâches pourrait se spécialiser et s'orienter vers l'enseignement supérieur.

¹⁹⁸ Institut de statistiques de l'UNESCO, voir le site web: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=fra&BR_Topic=0 visité le 22 décembre 2009.

¹⁹⁹ Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), *Op. Cit*, volume 2, p. 87.

2.2.2. Le secteur privé

Pour J. Fielden et N. LaRocque (2009) le financement public est à lui tout seul incapable de satisfaire et de répondre à la totalité des besoins du système éducatif d'où l'importance d'intégrer le secteur privé dans la prestation de l'offre éducative²⁰⁰. Le secteur privé est censé non seulement aider à la scolarisation de l'ensemble de la population en répondant à une demande croissante de scolarisation mais également d'offrir une éducation de qualité supérieure et meilleure à celle offerte par le secteur public²⁰¹.

Au Maroc on a assisté ces dernières années à une expansion relative du secteur privé en termes d'augmentation du nombre des inscrits et des établissements scolaires. Toutefois, l'analyse de la structure des inscriptions montre qu'elles sont plus importantes au niveau du primaire et secondaire qu'au niveau du supérieur, ce qui représente un point de divergence par rapport au modèle suivi par les pays du Sud-est asiatique. Ces derniers ont accordé une place importante à l'investissement public en éducation primaire, afin d'y assurer un accès général et équitable. Une telle stratégie a eu pour effet d'assurer l'alphabétisation de toute la population en âge d'aller à l'école. Alors que c'est au niveau du supérieur que se renforce le rôle du secteur privé.

²⁰⁰ Il faut signaler que les approches théoriques s'opposent sur la question du financement privé de l'éducation. Si, pour les néo-libéraux l'association du secteur privé dans la prestation de l'offre éducative se justifie par les limites du budget de l'État; d'efficacité économique, et; de qualité du service. Les opposants à cette approche attirent l'attention sur les effets discriminatoires d'une telle politique, tels que la marginalisation et l'exclusion des pauvres d'accès à une éducation de qualité.

²⁰¹ World Bank, (2008), *Op. Cit.*, p. 8.

Tableau 2.11: Part (%) et évolution des inscriptions en secteur privé du total des inscriptions en éducation du Maroc et de certains autres pays en développement, de 1980 à 2003

Pays	Primaire			Secondaire			Supérieur		
	1980	1990	2003	1980	1990	2003	1980	1990	2003
Égypte	5.0	5.8	8.0	11.0	3.8	5.5	---	12.5	16.5
Jordanie	6.0	22.9	29.9	19.0	6.1	16.6	---	---	24.7
Liban	61.0	68.3	63.7	47.0	57.8	51.9	---	---	49.3
Maroc	3.0	3.6	5.5	5.0	2.7	4.6	---	1.5	5.1
Tunisie	1.0	0.5	1.0	7.0	12.0	3.9	---	---	0.4
Corée du Sud	1.0	1.4	1.3	46.0	45.2	35.9	---	---	80.6
Chili	20.0	38.8	50.2	24.0	49.0	51.2	---	---	75.3

Source : Banque mondiale, (2008), *Op. Cit*, p. 27.

L'importance des inscriptions dans l'enseignement primaire privé s'explique à notre avis par la volonté des parents instruits d'offrir à leurs enfants un meilleur encadrement et un enseignement moderne dispensé en français (qui est la langue des affaires) et qui accorde la priorité à l'inculcation des principes de base en mathématiques et autres langues vivantes. La demande pour ce type d'enseignement provient généralement des familles de taille réduite et maîtrisée, ce qui permet de consacrer plus de ressources financières à l'éducation des enfants. D'un point de vue géographique, cette demande se concentre presque exclusivement dans le milieu urbain, notamment dans l'axe Rabat-Casablanca.

Les avantages comparatifs de l'enseignement primaire privé par rapport à celui public résident principalement dans la qualité de formation du personnel enseignant et de la taille réduite des classes, ce qui permet d'accorder plus du temps et d'attention aux besoins des enfants.

Les écoles primaires privées recrutent des enseignants ayant le niveau de la licence, c'est-à-dire le diplôme de fin des études universitaires (c'est l'équivalent du baccalauréat au Québec). Alors que dans le public, on se contente de recruter parmi les détenteurs du diplôme de fin des études secondaires, voire même que durant les années 1960 et 1970 on recrutait parmi les détenteurs du collégial, et pire encore parfois des gens

qui n'étaient à la base que des *imams* (des religieux) sans aucune formation pédagogique préalable. Ce décalage dans le niveau de formation dont bénéficient les enseignants du secteur privé se répercute positivement sur leur rendement en classe, et ce, pour deux raisons principales : premièrement, une facilité pédagogique de communication et de compréhension des besoins des enfants ; et deuxièmement, une meilleure maîtrise des sujets enseignés, notamment lorsqu'il s'agit des langues et des mathématiques en raison de leur spécialisation académique supérieure dans ces domaines d'étude.

La faiblesse de l'enseignement secondaire privé s'explique à notre avis par la cherté des coûts de formation et l'absence des mesures de motivation et de subvention de la part de l'État. Le secondaire privé représente un secteur hétérogène et marchant à deux vitesses tout à fait contradictoires. À l'opposé des lycées des missions étrangères, notamment ceux d'origine française offrant une éducation de qualité supérieure et attirant les enfants de l'élite économique et politique du pays. D'autres institutions secondaires privées profitent de l'absence de mécanismes juridiques pour la régulation du secteur pour n'offrir qu'une éducation de qualité médiocre. Ces institutions ont acquis au cours du temps la réputation d'être le refuge de ceux ayant échoué ou qui ont été expulsés de l'école publique, en leur offrant une chance payante de rattrapage.

Entre 1990 et 2003, la part des inscriptions dans les établissements privés d'enseignement supérieur a presque quadruplé en passant de 1.5 % à 5.1 %. Cette évolution s'explique d'une part par la qualité distinguée du supérieur privé par rapport à celui public, et d'autre part par la conformité de la formation aux exigences et demandes du marché du travail. Le supérieur privé est réputé par ses programmes de formation axés sur les besoins réels du marché du travail²⁰². Ainsi, la majorité des écoles supérieures privées offrent des formations dans les domaines des technologies de l'information et de communication, le commerce international et l'administration des affaires. Certaines de ces écoles ont même développé des partenariats avec des entreprises privées qui s'engagent à recruter certains de leurs lauréats après la fin de leurs études pour combler leurs besoins en capital humain qualifié et spécialisé. La majorité des établissements de

²⁰² *Idem.*

l'enseignement supérieur privé sont des filiales des grandes écoles et universités étrangères notamment françaises.

Lorsque nous comparons la performance du Maroc au niveau du supérieur privé en se basant sur le taux des inscriptions, aux performances d'autres pays de la région MENA tels que le Liban (49.3 %) la Jordanie (24.7 %) et l'Égypte (16.5 %), nous constatons que le Maroc (5.1 %) accuse du retard. Cette situation s'explique par les lacunes juridiques et institutionnelles liées au manque de régulation et de structuration de l'enseignement privé. Comment pourrait-on promouvoir l'enseignement supérieur privé alors que ses diplômes ne sont pas reconnus au niveau de la fonction publique !? Cela nous ramène à nous interroger sur la place qu'accorde la politique publique à l'enseignement privé. Ainsi, les principaux obstacles au développement du secteur sont: le manque de régulation et de clarté en l'absence de lois sur l'enseignement privé; la multitude et diversité des acteurs; la cherté des frais de scolarité par rapport aux revenus et capacités financières limités de la classe moyenne marocaine; et, la faiblesse du soutien financier de l'État en matière d'incitation à l'investissement.

Le manque de régulation de l'enseignement privé est une des raisons explicatives du développement très modéré du secteur. Alors qu'un calcul rationnel basé sur les paramètres d'équité et d'efficacité doit par contre motiver le Gouvernement à adopter une réglementation et un environnement favorables au développement de l'investissement privé²⁰³. Il est devenu impératif d'adopter un cadre réglementaire solide régissant le fonctionnement de l'enseignement privé afin de réduire les incertitudes et donner de la visibilité aux investisseurs. Il faudrait concevoir et proposer un partenariat avec le secteur privé visant d'une part, à l'impliquer davantage dans la prestation de l'offre éducative, en lui offrant un certain nombre d'avantages et de facilités fiscaux, notamment pour les institutions qui assurent une formation dans les domaines où le pays enregistre un retard et a besoin de plus de main d'œuvre qualifiée et de compétences, tel qu'en ingénierie et enseignement technique. D'autre part, à réduire l'ampleur de la pression qui s'exerce sur les finances publiques pour le financement de l'éducation, en permettant au financement

²⁰³ *Op. Cit.*, p. 9.

public de se spécialiser et se consacrer beaucoup plus à la réalisation des objectifs d'amélioration de la qualité au niveau de l'enseignement primaire et d'amélioration des taux d'accès, de rétention et d'achèvement au niveau du secondaire. Ce partenariat doit faire l'objet d'une Loi où les droits, devoirs et mécanismes d'audit et de suivi sont bien précis.

La politique fiscale peut jouer un rôle crucial à cet effet, en offrant des exonérations et réductions fiscales à la fois temporelles et spatiales pour encourager et attirer le capital privé. Il faudrait évoluer vers une fiscalité souple et intelligente qui favorise l'investissement privé dans les régions reculées du pays où il y a plus besoin de scolariser la population, ou encore qui offre des formations qui ne sont pas assurées par le secteur public et dont la structure économique et le marché du travail ont besoin. On peut penser également à la fourniture de terrains à des prix préférentiels et des réductions sur les droits de douane pour l'importation de matériel pédagogique nécessaire de l'étranger.

D'un autre côté, si l'État accorde déjà des bourses aux étudiants de l'enseignement supérieur provenant des familles pauvres. On peut penser à une réaffectation de ces bourses, en les utilisant comme une sorte de subvention accordée au secteur privé, en contrepartie de la formation de ces étudiants, notamment dans les domaines et branches où les écoles privées ont un avantage comparatif et ayant développé et cumulé un long expertise par rapport au public. L'État pourrait aussi offrir plus d'avantages fiscaux aux institutions privées prêtes à annuler ou réduire les coûts de scolarisation des étudiants excellents et issus de familles pauvres.

2.3. Conclusion

Dans ce chapitre nous avons étudié l'organisation institutionnelle et financière du système éducatif marocain. Nous avons montré l'importance pour l'État d'investir dans les cycles d'enseignement du primaire et du secondaire, vu leurs effets et avantages supérieurs pour les niveaux de croissance et de développement. Nous avons également mis l'emphasis sur la nécessité d'une approche qualité dans l'offre de l'éducation. Si

l'approche quantitative est fondamentale pour la généralisation d'accès au système. Il n'empêche qu'à elle toute seule, elle reste insuffisante pour produire un capital humain bien formé. L'approche qualité devrait être considérée par les responsables comme une nécessité et non pas comme un luxe dont on ne peut se préoccuper pour le moment.

Nous avons également étudié les modes de financement du système et le poids relatif des différents acteurs et intervenants dans le domaine. Le financement public devrait être réexaminé dans une logique de rationalisation, de comptabilisation et de spécialisation. Ainsi, il doit se consacrer d'une part, aux niveaux du primaire et du secondaire. Et d'autre part, à l'intégration d'une approche qualité dans le système. Il est devenu également plus qu'urgent de procéder à un réexamen de la place du secteur privé. Ce dernier doit être intégré dans la prestation de l'offre éducative au niveau de l'enseignement supérieur, mais, pas à n'importe quel prix. Il faut qu'il soit basé sur les principes d'égalité, de mérite et d'excellence. Cela veut dire que l'État et les collectivités locales pourraient par exemple octroyer des bourses ou des facilités fiscales pour encourager un accès égalitaire au système. Les entreprises du secteur privé doivent également intervenir dans le financement de l'enseignement supérieur pour stimuler les efforts de recherche et développement. Car ce sont les étudiants d'aujourd'hui qui constitueront les travailleurs de demain. Par conséquent, il est plus qu'impératif de leur offrir un enseignement qui répond aux besoins de l'économie nationale et des exigences du marché du travail.

CHAPITRE III

ÉDUCATION ET STRUCTURE ÉCONOMIQUE: UNE COMPLÉMENTARITÉ EN CONSTRUCTION

Comme on l'avait déjà vu lors du premier chapitre dans le cadre de la théorie du capital humain et des théories de la croissance endogène, l'éducation est un moyen pour l'acquisition des savoir-faire et des compétences nécessaires pour l'accès au marché du travail. Elle est assimilée à un processus d'augmentation de la productivité et d'amélioration de l'employabilité. La décision d'un individu d'investir dans son éducation se justifie, entre autres, par le besoin de se procurer des qualifications et habilités qu'il peut rentabiliser ultérieurement sur le marché du travail. À ce titre, l'éducation est censée être en lien et interaction permanente avec les besoins de la structure productive et exigences du marché du travail. Une telle interaction positive permettrait à notre avis, premièrement d'identifier et prévoir les besoins en main d'œuvre (en nombre et en domaines); et, deuxièmement, de prévenir tout gâchis ou gaspillage de ressources. Cela pose la question de savoir : Quel type d'éducation sera le plus rentable sur le marché du travail ? Cette question se pose encore avec beaucoup plus d'acuité dans le cas d'un pays en développement comme le Maroc, où le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est très élevé (32,2 % en 2002)²⁰⁴.

La mondialisation des échanges et la course vers la compétitivité et performance économiques font que les besoins en main d'œuvre sur le marché du travail soient en

²⁰⁴ Brahim Boudarbat, *Loc. Cit*, p. 1.

évolution et changement continus. Cela rend la tâche des responsables de la politique de formation de plus en plus compliquée pour offrir une éducation qui suit ces changements. L'économie marocaine fait déjà face à un certain nombre de défis, dont notamment, l'ouverture sur le commerce international et l'adhésion à des accords de libre-échange. La réussite de ces orientations en matière de politique commerciale est conditionnée par la disponibilité d'une main d'œuvre qualifiée et compétente. Le Maroc a lancé de grands projets de développement économique dans les domaines agricole (le projet Maroc vert); industriel (La stratégie Émergence pour le développement du secteur industriel)²⁰⁵; et, touristique (Le projet Azur pour le développement du tourisme)²⁰⁶. Ces projets sont demandeurs de nouveaux profils de main d'œuvre, d'où toute la problématique de l'adéquation entre les formations dispensées par le système éducatif et les besoins du marché du travail.

Pour examiner ces questions, nous allons étudier, dans une première section, l'état des niveaux de développement humain et de croissance économique au Maroc. Alors que dans la deuxième section nous allons nous consacrer à l'étude de la problématique d'adéquation entre les systèmes d'éducation et de formation et les besoins de l'économie nationale en main d'œuvre.

²⁰⁵ La Stratégie Émergence pour le Développement du secteur Industriel : Cette Stratégie est le résultat d'une étude réalisée par le bureau d'études international McKinsey à la demande du Gouvernement marocain. Elle a été adoptée en 2005 et a identifié six secteurs d'activité industrielle dont peut se spécialiser l'économie marocaine. Ces secteurs qu'on appelle également les métiers mondiaux du Maroc (MMM) sont: l'offshoring, l'automobile, l'aéronautique, l'électronique, l'agroalimentaire, et les produits de la mer. Selon les prévisions du gouvernement, cette stratégie industrielle aura pour effets positifs de: 1. Aider au développement des activités exportatrices à haute valeur ajoutée; 2. Entraîner 70% de la croissance industrielle du pays d'ici 2015; 3. Générer sur les dix prochaines années (2005-2015), 90 milliards de DH de PIB supplémentaire, soit 1,6 point de croissance en plus par an; 4. La création de 440.000 emplois; et, 5. La réduction de moitié le déficit de la balance commerciale.

²⁰⁶ La stratégie Azur pour le développement du tourisme : Il s'agit d'un engagement pris par le Gouvernement pour positionner le Maroc parmi les premières destinations touristiques mondiales. L'objectif est de tripler le nombre de touristes visitant le Maroc chaque année pour le porter à dix millions à partir de 2010. Ce Plan devrait permettre la création de 600.000 emplois directs auxquels vont s'ajouter cinq fois plus d'emplois indirects. Il devrait permettre également une progression dans la contribution moyenne annuelle du tourisme au PIB de 8.5%, en 2001 à 20% à partir de 2010.

3.1. État du développement humain et de la croissance économique au Maroc

Notre objectif dans cette première section est d'analyser la structure de l'économie marocaine pour en relever le genre et la nature de la main d'œuvre dont elle a besoin pour sa croissance. Ce n'est qu'en étudiant les bases et les orientations de l'économie nationale qu'on saura si le système éducatif dans son état actuel répond ou non à ses besoins en main d'œuvre ? Si, il contribue à son développement ? Ou, s'il représente au contraire une entrave et un obstacle ?

Toutefois, avant de discuter de l'économie, nous allons étudier dans un premier temps la nature et le degré de l'impact (positif, ou négatif) qu'exerce le système éducatif sur l'évolution du niveau de développement humain au Maroc. Pour ce faire nous allons nous baser sur les résultats de l'indicateur de développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

3.1.1. L'évolution du niveau de développement humain au Maroc

Le concept de « développement humain » est défini par le PNUD comme étant un processus d'élargissement des choix, qui va au-delà des simples paramètres de revenu ou de croissance économique. Ces derniers sont envisagés comme des moyens, certes importants, mais non comme l'objectif ultime du développement. Dans la perspective d'A. Sen (2000), un des promoteurs de cette approche, le développement humain n'a rien à voir avec la richesse; il a au contraire tout à voir avec la vie²⁰⁷.

En comparaison avec les autres approches classiques de développement, l'approche de développement humain a d'abord comme mérite de ne pas remettre en cause les autres conceptions du développement à dominante strictement politique, économique, ou socioculturelle²⁰⁸. Au contraire, il vise de les unifier et englober toutes,

²⁰⁷ A. Sen, (2000), *Op. Cit*, p. 13.

²⁰⁸ PNUD, (2002), "Arab human development report: Creating opportunities for future generations", Rapport sur le développement humain, New York, p. 17.

en ce sens que chacune a une part de validité et de vérité. La différence essentielle réside dans la nécessité de ne pas confondre « fins » et « moyens »²⁰⁹.

Selon le PNUD (2002), le niveau de développement humain d'un pays peut être mesuré à travers ses résultats dans l'indicateur de développement humain (IDH)²¹⁰. Il s'agit d'un indicateur composé qui mesure la qualité de vie moyenne de la population d'un pays. Théoriquement, l'indicateur va de 0 à 1, en tenant compte de trois dimensions. Premièrement, la possibilité d'avoir une vie longue et en bonne santé, en se fondant sur l'espérance de vie à la naissance. Deuxièmement, un certain niveau d'éducation mesuré par les taux d'analphabétisme et de fréquentation des différents niveaux du système scolaire. Et enfin, des ressources financières permettant un niveau de vie décent, calculées à partir du PIB par habitant en tenant compte de la parité du pouvoir d'achat (PPA).

Tableau 3.1: Le classement du Maroc et de certains autres pays de la région MENA selon l'indicateur de développement humain du PNUD pour l'année 2007

Pays	Indice d'espérance de vie	Indice du niveau d'instruction	Indice du PIB	Classement général
Maroc	0,767	0,574	0,620	130
Algérie	0,787	0,748	0,726	104
Égypte	0,749	0,697	0,664	123
Jordanie	0,790	0,870	0,650	96
Tunisie	0,813	0,772	0,721	98

Source: PNUD, (2009), *Op. Cit*, pp. 190 et 191.

Le score obtenu par le Maroc dans l'IDH, est en évolution constante depuis le milieu des années 1970. Pour l'ensemble de la période 1975-2005, on enregistre une moyenne annuelle de croissance de l'ordre de 0,5. C'est en 2005, qu'on enregistre le plus haut niveau (0,6) et c'est en 1975 qu'on enregistre le plus bas niveau (0,4). Le changement enregistré au cours de cette période est de l'ordre de 49 %.

²⁰⁹ *Idem*.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 20.

Le principal facteur explicatif du classement reculé du pays en 2007 (130^e Sur 182 pays) est sa performance très modeste en matière de l'indicateur d'éducation²¹¹. Cela s'explique par la faiblesse de ses taux à la fois d'alphabétisation des adultes (55,6 %) et de scolarisation combinée pour l'éducation primaire, secondaire et supérieure (61 %) ²¹². L'indicateur de l'éducation pour le Maroc (0,574) est de très loin inférieur à la moyenne enregistrée pour les pays à niveau de développement humain moyen (0,744) et les pays de la région MENA (0,695)²¹³. Voire même que sa prestation à ce niveau est inférieure à celle d'un pays à niveau de développement humain faible, tel que la Zambie (0,682), classée cent soixante-quatrième²¹⁴. Alors que ses réalisations dans le cadre des indicateurs d'espérance de vie (0,767) et du PIB par habitant (0,620) sont plus importantes²¹⁵. Il dépasse la moyenne pour les pays à niveau de développement humain moyen (0,698) et les pays de la région MENA (0,726), en ce qui concerne l'indicateur de l'espérance de vie²¹⁶. De même, sa performance en matière de l'indicateur du PIB par habitant est supérieure à celle d'un pays comme les Philippines (0,589), classé pourtant cent-cinquième²¹⁷.

Il en découle à notre avis qu'en l'état actuel des choses le système éducatif ne contribue que très marginalement au développement humain du pays. On peut même affirmer que c'est à cause des contreperformances à ce niveau que le Maroc occupe un classement tellement reculé. Nous considérons donc que seules la généralisation (d'un point de vue quantitatif) et l'amélioration (d'un point de vue qualitatif) du rendement du système pourraient en faire un vecteur réel pour le développement. L'éducation pourrait être la locomotive qui tire le niveau de développement humain vers le haut et non le contraire.

²¹¹ PNUD, (2008), « La lutte contre le changement climatique : Un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », Rapport sur le développement humain, New York, p. 230.

²¹² PNUD, (2009), *Op. Cit*, p. 191.

²¹³ *Ibidem*, p. 192.

²¹⁴ *Ibidem*, p. 191.

²¹⁵ *Idem*, p. 191.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 192.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 190.

3.1.2. L'état de la croissance économique

Depuis le milieu des années 1990, la croissance économique au Maroc est en évolution constante et durable. Le taux moyen annuel de croissance réelle du PIB a été de 4,9 % sur la période 1996-2007²¹⁸. Cette amélioration s'est accompagnée d'une nette réduction de la dépendance du PIB par rapport aux performances du secteur agricole. Le PIB hors agriculture a progressé de 4,3 % en moyenne annuelle²¹⁹. Cela a permis de réduire l'impact du secteur et d'épargner la croissance économique des aléas climatiques et des performances controversées de la saison agricole d'une année à une autre, en raison de l'alternance des années de bonne pluviométrie et de sécheresse.

Cette évolution positive de la croissance économique a fait que le PIB moyen par habitant a plus que doublé en l'espace de cinq ans seulement, en passant de 1245 dollars ÉU en 2002, à 2863 dollars ÉU en 2007²²⁰.

Tableau 3.1: Données statistiques sur le PIB du Maroc et d'autres pays de la région MENA

Pays	PIB		Valeur ajoutée en tant que % du PIB		
	En millions de DÉU	Moyenne de croissance annuelle (%)	Agriculture	Industrie	Services
Maroc	73,275	4,9	12	29	59
Algérie	135,285	4,5	8	61	30
Égypte	128,095	4,5	13	36	51
Jordanie	15,832	6,3	3	32	65
Tunisie	35,020	4,8	11	27	62

Source : Banque mondiale, (2009), « *World Development Indicators* », Washington D.-C., pp. 356 et 357.

Au niveau des équilibres macroéconomiques fondamentaux, le déficit budgétaire a été ramené de 12 % du PIB en 1982 à un excédent budgétaire de 0.4 % en 2008²²¹.

²¹⁸ Organisation mondiale du Commerce, (2009), *Op. Cit.*, p.6.

²¹⁹ *Idem.*

²²⁰ *Idem.*

²²¹ Voir le site web du Ministère de l'Économie et des finances du Maroc, visité le 17 février 2009 http://www.finances.gov.ma/portal/page?_pageid=53,1&_dad=portal&_schema=PORTAL

L'inflation elle aussi est maîtrisée, de 6,1 % en 1995 elle a été ramenée sous la barre des 3 % en 2007²²², ce qui a permis de préserver le pouvoir d'achat et la stabilisation du taux de change réel. Le taux d'endettement extérieur a été réduit aussi de 26,4 % du PIB en 2003 à 19,8 % en 2007²²³. Alors que le taux de chômage est passé de 11,6 % en 2002 à 9,8 % en 2007²²⁴.

Ces résultats positifs sont le résultat des réformes politiques et économiques qui ont été lancées depuis le début des années 1980. Ces réformes visaient la modernisation de la structure productive du pays et l'amélioration de sa compétitivité et attractivité économiques afin de tirer avantage de son positionnement géographique et sa proximité des portes de la première puissance commerciale internationale à savoir l'Union européenne.

a. La libéralisation des échanges et l'ouverture sur le commerce international

En ouvrant leur économie, les pays en développement peuvent tirer plein parti de leurs dotations en capital humain lors du processus de convergence. En revanche, en présence d'un régime commercial fermé, il y a peu de chances pour qu'un niveau élevé d'éducation suffise seul à amorcer un processus de convergence²²⁵.

D'un point de vue théorique, les théories du capital humain et de la croissance endogène (Romer, 1990²²⁶; et, Benhabib et Spiegel, 1994)²²⁷ considèrent que les possibilités d'emploi du capital humain sont supérieures dans un contexte d'ouverture commerciale qu'en autarcie. L'ouverture sur le commerce international est favorable à

²²² Organisation mondiale du Commerce, *Op. Cit.*, p. 3.

²²³ *Idem.*

²²⁴ *Idem.*

²²⁵ Jean-Claude Berthelémy, Sébastien Dessus, et Aristomene Varoudakis, (May, 1997), « Capital humain et croissance: le rôle du régime commercial », *Revue économique*, Vol. 48, No. 3, Développements récents de l'analyse économique: XLVe congrès annuel de l'Association française de science économique 1996, p. 17.

²²⁶ Paul M. Romer, (1990), "Capital, Labor, and Productivity", *Brookings Papers on Economic Activity*, Microeconomics, Vol. 1990, p. 351.

²²⁷ J. Benhabib, et M. Spiegel, (1994), "The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics* 34, p. 144.

l'augmentation de la demande d'activités d'innovation ou d'imitation. Alors que dans une économie fermée le transfert de la technologie et la transmission des connaissances est freinée et empêchée par les barrières au commerce, ce qui entraîne une diminution de la productivité marginale du capital humain et par conséquent une convergence relativement faible.

Dans ce cadre, l'approche économique adoptée par le Maroc favorise l'ouverture sur les bienfaits du commerce international et la libéralisation progressive des échanges commerciaux, en concluant un certain nombre d'accords de libre-échange. L'objectif étant d'une part, de permettre et assurer une augmentation des exportations de l'économie nationale à l'étranger, grâce à la diminution ou l'annulation des barrières tarifaires et non tarifaires des pays partenaires. Et d'autre part, d'améliorer le positionnement de l'économie nationale pour une meilleure attractivité des IDE, notamment pour les investisseurs désirant faire du pays une plateforme pour exporter aux pays auxquels il est lié par des accords de libre-échange.

Selon les approches structuralistes et fonctionnalistes du régionalisme en économie politique internationale, l'ouverture sur le commerce international aura pour effets positifs de²²⁸:

1. Entraîner des gains de commerce ;
2. Soutenir et renforcer les politiques de réforme intérieure ;
3. Augmenter et renforcer le pouvoir de négociation au niveau multilatéral ;
4. Construire un système de garanties réduisant les incertitudes pour les opérateurs étrangers, notamment les investisseurs ;
5. Renforcer les synergies et les articulations entre les dimensions économiques et les dimensions politiques et sécuritaires ; et enfin,

²²⁸ John Whalley, (1998), "Why do Countries Seek Regional Trade Arrangements?", in J. Frankel (ed.), *"The Regionalization of the World Economy"*, University of Chicago Press for NBER, Chicago, p. 65.

6. Augmenter le champ de manœuvre stratégique entre les niveaux régionaux et multilatéraux.

Le Maroc a procédé à la conclusion d'un certain nombre d'accords de libre-échange²²⁹, dont notamment ceux avec l'Union européenne, et les États-Unis d'Amérique. La part des pays avec lesquels il a conclu des accords de libre-échange a atteint en 2006, 61 % de ses importations et 77 % de ses exportations²³⁰.

Encadré 3.1 : Les accords de libre-échange (ALÉ) avec l'UE et les États-Unis

L'accord de partenariat avec l'union européenne se justifie par le fait que la grande partie du commerce international du Maroc se fait avec cette dernière, qui absorbe à elle toute seule environ 66 % de ses exportations. Alors que le commerce avec les États-Unis représente 4 % de son commerce international²³¹.

1. L'accord de libre-échange Maroc-Union européenne

Cet accord a été conclu en 1996, et entré en vigueur en mars 2000. Son objectif principal est d'aboutir à la création d'une vaste zone de libre-échange euro-méditerranéenne à partir de 2010²³².

L'accord de partenariat déborde des questions économiques et financières pour aborder des problématiques politiques, humaines, sociales et culturelles. Au niveau commercial il prévoit la mise en œuvre progressive, sur une période de douze ans, d'une zone de libre-échange dont les dispositions s'appliquent principalement aux échanges de produits industriels. L'accord prévoit un démantèlement tarifaire progressif de l'arsenal de protection sur l'ensemble des secteurs industriels avec des cadences différentes.

L'évaluation de l'impact de l'instauration d'une zone de libre échange entre le Maroc et l'Union européenne a fait l'objet de plusieurs travaux empiriques. Globalement, un impact positif est

²²⁹ Le Maroc est lié par des accords de libre-échange également aux Émirats Arabes Unis, depuis le 25 juin 2001; à la Tunisie, la Jordanie, et l'Égypte dans le cadre de l'Accord d'Agadir, depuis le 25 février 2004; et, la Turquie depuis le 07 avril 2004.

²³⁰ Organisation mondiale du commerce, *Op. Cit*, p. 19.

²³¹ Christian Deblock, (1er mars 2003), « La politique commerciale des États-Unis et les accords de libre-échange. Du régionalisme ouvert aux alliances commerciales. Le cas du Maroc », Conférence prononcée dans le cadre du Colloque « L'accord de libre-échange Maroc - États-Unis. Éléments d'un débat national », Fondation Abderrahim Bouabid, p. 2.

²³² Le Maroc et l'UE sont engagés à l'heure actuelle dans des négociations pour la conclusion d'un accord agricole.

attendu dans le long terme²³³. Toutefois aussi bien le secteur industriel que les autres secteurs de l'économie nationale doivent faire face à des coûts d'ajustement importants pour pouvoir faire face à la concurrence des produits industriels européens.

2. L'accord de libre-échange avec États-Unis

Cet accord a été signé le 15 juin 2004, et entré en vigueur le 1^{er} janvier 2006. Il couvre tous les secteurs de l'activité économique et a vocation à développer les échanges tous azimuts entre les deux pays. Outre le commerce des biens (produits agricoles et de la pêche, produits industriels dont les textiles et vêtements) et le commerce des services (tourisme, services financiers, télécommunications, ...). Il porte également sur les aspects liés à la protection de la propriété intellectuelle; les marchés publics; les droits des travailleurs; et, d'autres questions à caractère social et environnemental.

Les échanges commerciaux bilatéraux ont enregistré une progression de 30% depuis la signature de l'accord pour s'établir à près de 11,3 milliards de DH, en 2007²³⁴. Les exportations marocaines portent essentiellement sur la machinerie électrique; l'habillement; les conserves alimentaires; les chaussures; et, les fruits et noix comestibles. Alors que les importations en provenance des États-Unis ont progressé plus rapidement, et ont surtout concerné les céréales; la machinerie; le plastique; et, les produits chimiques. Par ailleurs, en 2006, les investissements et prêts privés américains reçus par le Maroc ont fortement augmenté. Ils ont concerné plusieurs secteurs, dont la finance; l'électricité-électronique; l'ingénierie; le tourisme; et, le textile.

La libéralisation commerciale a permis à l'économie marocaine une augmentation du volume de ses échanges avec l'extérieur; une diversification et multiplication des partenaires commerciaux; et, une amélioration de sa compétitivité comme conséquence de son ouverture sur la concurrence internationale.

Le taux d'ouverture exprimé par le rapport de la valeur globale des échanges extérieurs de biens et services au PIB, s'est établi en 2007 à 87 % contre seulement 65 % en 2002²³⁵. L'UE est le principal partenaire commercial, tant à l'importation (51,4 % du total) qu'à l'exportation (71,9 % du total)²³⁶. Au sein de l'UE, c'est la France qui est le principal fournisseur individuel avec 15,8 % des importations totales, l'Espagne (10,4 %), l'Italie (6,4 %) et, l'Allemagne (4,8 %) sont les autres principales sources des

²³³ Lahcen Achy, (2010), « Taux de change et potentiel d'exportation au Maroc : Cas des industries textiles habillement, et cuir », *Working Paper 0318*, p. 6.

²³⁴ Organisation mondiale du commerce, *Ibidem*, p. 27.

²³⁵ *Idem*.

²³⁶ *Idem*.

importations²³⁷. En dehors de l'UE, le Maroc importe des États-Unis (6,1 %), de la Chine (5,9 %), de l'Arabie saoudite (5,5 %), et de la Russie (5 %)²³⁸. Au niveau des exportations, la France est le principal client avec 27,9 % des exportations marocaines en 2007, suivie de l'Espagne (20,8 %), du Royaume-Uni (5,2 %) et de l'Italie (5,1 %)²³⁹.

b. L'attractivité de l'économie marocaine pour les IDE

Les flux des IDE ont connu une croissance substantielle ces dernières années, en passant de moins de 1 % du PIB à la fin des années 1990, à une moyenne de plus de 4 % du PIB en 2003–2005²⁴⁰. Depuis 2000, le Maroc fait toujours partie des trois premiers pays de l'Afrique les plus attractifs d'IDE²⁴¹ (premier en 2003) et reçoit 9 % en moyenne des IDE à destination de la région MENA²⁴². Les principaux pays investisseurs sont la France, l'Espagne et les Émirats Arabes Unis²⁴³. Alors que les principaux domaines d'investissement sont le tourisme et la délocalisation des services (*offshoring*)²⁴⁴.

L'économie marocaine bénéficie d'un certain nombre d'avantages comparatifs renforçant son attractivité pour les IDE. Il s'agit de la stabilité politique et l'efficacité des institutions; l'équilibre des comptes macro-économique; l'offre de mesures de motivation et d'incitation à l'investissement²⁴⁵; et, la crédibilité des réformes politiques,

²³⁷ *Idem.*

²³⁸ *Idem.*

²³⁹ *Ibidem*, p. 9.

²⁴⁰ Banque mondiale, (2006), « Promouvoir la croissance économique au Maroc par la diversification productive et la compétitivité », Mémoire Économique Pays, Rapport N. 32948-MA, Washington D-C, p. 23.

²⁴¹ L'Afrique du Sud est la première destination des IDE en Afrique, suivie par l'Égypte.

²⁴² Organisation mondiale du Commerce, *Ibidem*, p. 6.

²⁴³ *Idem.*

²⁴⁴ Ces secteurs font l'objet d'un certain nombre de stratégies de développement économique visant à consolider l'avantage comparatif dont bénéficie le pays. Il s'agit, de la stratégie Azur pour le développement du tourisme²⁴⁴ et de la stratégie Émergence pour l'industrie.

²⁴⁵ En 1995, une charte d'investissement a été adoptée. Elle contient des incitations importantes pour les investisseurs (exonération totale de l'impôt sur les sociétés pendant les cinq premières années d'activité et un abattement de 50 % sur le chiffre d'affaires à l'exportation pour les cinq années suivantes; exonération

économiques, et sociales (code de travail, charte des investissements...etc). Ces facteurs sont considérés par la littérature théorique comme étant déterminants pour l'attractivité économique d'un pays.

Cependant, lorsqu'il s'agit de la dotation en capital humain, l'Indice de la Compétitivité globale (*Global Competitiveness Index*) du Forum économique mondial (FÉM), considère que l'amélioration de la compétitivité et attractivité de l'économie marocaine est conditionnée par la réforme du système d'éducation et de formation²⁴⁶. Le FÉM considère que le système éducatif exerce un impact négatif sur la performance économique globale du pays. Dans le cadre du rapport publié pour l'exercice 2010-2011, le Maroc a occupé la 75^e place sur les 139 pays participants²⁴⁷. Ce classement reculé s'explique par les contreperformances dans les piliers de santé et d'éducation de base (94^e) ; d'enseignement supérieur et de formation (102^e) ; et, d'innovation (81^e). Alors que sa performance dans le pilier relatif à l'environnement macro-économique (31^e) est nettement supérieure à celle de ses principaux pays concurrents²⁴⁸.

Tableau 3.3: Classement du Maroc et de certains autres pays de la région MENA dans le cadre du rapport sur la Compétitivité Globale du FÉM pour l'année 2010-2011

	Santé et éducation de base	Enseignement supérieur et formation	Innovation	Environnement macro-économique	Classement général
Tunisie	31	30	31	38	32
Jordanie	65	57	68	103	65
Maroc	94	102	81	31	75
Égypte	91	97	83	129	81

Source : Forum Économique Mondial, *Op. Cit.*, pp. 148 ; 198 ; 246 ; et, 328.

Encore une fois et à l'image d'autres rapports et études d'organisations internationales, c'est le système éducatif qui se trouve montré du doigt et à l'origine du

de la taxe sur la valeur ajoutée (TVA) et de la patente pendant cinq ans; exonération de la TVA pour les immobilisations acquises localement...etc).

²⁴⁶ World Economic Forum, (2010), "The Global Competitiveness Report 2010-2011", Geneva, p. 246.

²⁴⁷ *Idem.*

²⁴⁸ *Idem.*

ralentissement des processus de croissance économique et de développement humain du pays. Pourtant, en matière des IDE, un capital humain qualifié et disponible représente un avantage et un atout pour une meilleure attractivité.

F. Noorbakhsh, A. Paloni et Y. Ali (2001) et Kamal Saggi, (2000), affirment que la qualité du capital humain est un facteur décisif pour l'attractivité économique d'un pays et l'établissement des firmes multinationales (FMN)²⁴⁹. La pénurie de ce dernier risque de décourager l'afflux des IDE et d'endommager l'attractivité économique du pays en question. La dotation en capital humain joue ainsi un rôle de premier plan dans la décision d'une firme de s'installer dans un pays donné. Robert Lucas (1990), affirme dans un article intitulé "*Why doesn't Capital Flow from Rich to Poor Countries?*" que le manque d'un capital humain de qualité est le facteur déterminant pour l'explication de la faiblesse des IDE à destination des pays en développement. De sa part, J. Dunning (1998) soutient que l'habileté et le niveau d'éducation de la population active influence à la fois le volume des IDE et la nature des domaines d'activités entreprises par une firme dans un pays :

"Governments may sometimes need to individualize or customize the upgrading of their physical and human infrastructure both to meet the specific needs of mobile investors, and promote the competitive dynamic advantage of the location-bound resources within their jurisdiction."²⁵⁰,

Dans cette optique, l'attractivité du Maroc se trouve confrontée à un problème de taille. Il s'agit de la pénurie du capital humain qualifié (CGEM, 2008). Selon la Banque mondiale (2010), cette pénurie est d'ordre transversal²⁵¹. Elle touche un nombre élevé et important de secteurs de production dont la délocalisation des services, le tourisme, l'industrie de l'automobile et l'industrie de l'aéronautique. Cela pose avec acuité la

²⁴⁹ Farhad Noorbakhsh, Alberto Paloni et Ali Youssef, (September 2001), "Human Capital and FDI Inflows to Developing Countries: New Empirical Evidence," *World Development*, Elsevier, vol. 29(9), p. 1595.

²⁵⁰ John Dunning, (1998), "Location and the Multinational Enterprise: A Neglected Factor", *Journal of International Business Studies*, 29, 1 (First Quarter 1998), p. 62.

²⁵¹ Banque mondiale, (Janvier 2010), Cadre de Partenariat Stratégique pour le Royaume du Maroc 2010-2013, Rapport No. 50316-MA, Washington D-C., p. 65.

problématique de l'adéquation entre les formations dispensées par le système éducatif et les besoins réels du marché du travail.

3.2. Adéquation entre le système éducatif et les besoins du marché du travail

À court terme, la principale menace qui pèse sur l'entreprise et le dynamisme économique est le manque de ressources humaines qualifiées. L'inadéquation entre le besoin des entreprises et l'offre de travailleurs qualifiés se doit d'être corrigée au plus vite²⁵².

La pénurie dans l'offre de la main d'œuvre qualifiée concerne principalement les profils d'ingénierie, de gestion, des techniques et des nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC)²⁵³. L'ampleur de cette pénurie est telle que certains investisseurs et firmes multinationales (FMN) ont menacé de procéder à un *backshoring*, c'est-à-dire une relocalisation de leurs investissements et activités vers d'autres pays²⁵⁴. La cause principale est que les systèmes d'éducation et de formation ne sont pas en mesure, du moins à court terme à satisfaire leurs besoins en main d'œuvre pointue et spécialisée.

²⁵² Confédération Générale des Entreprises du Maroc (Juin 2008), « Assemblée générale : Rapport moral », Casablanca, p. 13.

²⁵³ On doit signaler qu'en plus du nombre très limité et réduit des ingénieurs et techniciens formés par les universités et écoles marocaines, s'ajoute la problématique de la fuite d'un nombre important parmi ces derniers vers les économies des pays développés. Le Maroc se trouve endommagé par le phénomène de la fuite des cerveaux. Les statistiques indiquent qu'il est le pays le plus touché par ce phénomène dans la région MENA. En 2000, toute la promotion de l'Institut national des Postes et Télécommunications (34 lauréats); plus les deux tiers des lauréats de l'École nationale supérieure d'informatique et d'analyse des systèmes (ENSIAS); ainsi que le un quart (quarante diplômés) des lauréats de l'École Mohammedia des ingénieurs, ont été recrutés par des cabinets de recrutement étrangers pour émigrer en Europe, en Amérique du Nord et en Australie. L'émigration de ces compétences dont la formation coûte très cher au budget de l'État ne peut être bien entendu que préjudiciable pour l'économie nationale. Les raisons derrière la décision de ces compétences d'émigrer à l'étranger sont multiples et différentes (des salaires supérieurs, des conditions de travail et de recherche scientifique meilleures...etc).

²⁵⁴ Cattaneo Olivier, Ndiamé Diop, et Walkenhorst Peter, (February 2007), "The Potential for ICT-Development in Morocco", The World Bank, Washington D-C., p. 15.

3.2.1. L'économie marocaine face à la pénurie de la main d'œuvre qualifiée

L'examen concret et détaillé de cette question sera fait à la lumière de la pénurie de main d'œuvre que confrontent les secteurs de la délocalisation des services et de l'industrie de l'aéronautique. Le choix de ces deux secteurs se justifie d'une part, par leur contribution à la création de l'emploi et la promotion des exportations. Et d'autre part, par leur contenu technologique plus riche et élevé, qui en fait un vecteur idéal pour le rattrapage technologique, la réduction de la fracture technologique et l'édification d'une économie basée sur la connaissance et le savoir.

a. Le poids de la délocalisation des services dans l'économie mondiale

Selon l'institut de conseil *McKinsey Global* (2005) la délocalisation des services désigne la délégation d'exécution d'une fonction ou d'une activité de production jugée non stratégique à une partie étrangère. Cette décision se justifie d'une part, par l'impératif d'augmentation de la compétitivité en réduisant les coûts de production. Et d'autre part, par la volonté de se consacrer uniquement au cœur du métier (*core competencies*) dans le cadre d'un recentrage des activités. Toutefois, le fait que la délocalisation soit animée par le souci de se procurer une main d'œuvre à bas salaire dans les pays en développement, n'empêche pas qu'elle en exige également un certain niveau de formation et de qualité.

Au niveau mondial, La délocalisation des services des pays développés vers les pays en développement est en croissance continue et soutenue. Elle est devenue une des principales sources de la création de l'emploi²⁵⁵. En 2008, elle a réalisé un chiffre d'affaires de 157 Milliards de ÉUD et a créé 4.1 Millions nouveaux emplois dans le monde (McKinsey Global Institute, 2009). Ceux-ci ont profité à de nombreux pays en développement, dont notamment l'Inde qui a elle toute seule pu bénéficier de la création de 2.2 Millions nouveaux emplois (NASSCOM, 2009)²⁵⁶.

²⁵⁵ Durant la récession et la crise financière internationale en 2008-09, elle a été l'une des rares secteurs de l'activité économique à connaître un taux de croissance de 15 %.

²⁵⁶ NASSCOM, (2009), Indian IT-BPO Industry Factsheet. Page web consultée le 20 juillet 2009 : http://www.nasscom.in/upload/5216/IT_Industry_Factsheet-Mar_2009.pdf

La délocalisation des services se décale en trois sous-secteurs d'activité économique. Premièrement la délocalisation des activités de traitement des données (*Business Process Offshoring, BPO*). Deuxièmement, la délocalisation des technologies de l'information (*Information Technology Offshoring, ITO*). Et troisièmement, la délocalisation des activités de traitement de la connaissance (*Knowledge Process Offshoring, KPO*). Chacun de ces sous-secteurs exige et correspond à un niveau donné de formation du capital humain. Les activités qui n'ont qu'une valeur ajoutée faible (ITO) ou moyenne (BPO) sont généralement performedes par une main d'œuvre ayant les niveaux d'enseignement secondaire ou universitaire. Alors que pour ce qui est des activités dans le KPO comme la recherche et développement, l'analyse et étude du marché et l'intelligence commerciale on recrute des employés qui ont le niveau de la maîtrise ou de doctorat. Toutefois, on doit signaler qu'il ne s'agit pas seulement d'une question de niveau d'étude, mais également et surtout de la qualité de la formation.

b. L'attractivité du Maroc pour les activités de la délocalisation des services

Selon l'étude de *McKinsey International*, le développement des activités de la délocalisation des services permettra au Maroc de réaliser d'ici 2015 un chiffre d'affaires additionnel de 15 milliards de DH et de bénéficier de la création de 100.000 nouveaux emplois sur la période 2006-2015²⁵⁷.

Tableau 3.4: Prévisions de besoins en main d'œuvre dans le secteur de la délocalisation des services sur la période 2010-2015

Profils	Besoins en chiffres
Gestion	1.000
Ingénieurs	3.000
Techniciens	10.500
Administrateurs	55.500
Total	70.000

Source : Pacte National pour l'Émergence Industrielle, (2009), « Contrat-Programme 2009-2015 », Rabat, p. 18.

²⁵⁷ 1 dollar canadien est équivalent à 8.00 Dh marocain. Voir la page web de la Banque du Canada : http://www.bankofcanada.ca/cgi-bin/famecgi_fdps visitée le 15 octobre 2010.

En 2009, l'économie nationale a dégagé un chiffre d'affaires en délocalisation des services de 500 millions d'euros, dont 400 millions issus de la gestion des relations avec la clientèle (les centres d'appels), 72 millions du développement informatique et le reste d'autres fonctions de support comme la comptabilité, la paye et la gestion des ressources humaines.

Le sous-secteur des centres d'appels accapare ainsi l'essentiel des investissements dans le secteur. Il bénéficie de 60% des parts du marché de l'*offshore* francophone et de 100% de l'*offshore* hispanophone en Méditerranée. La raison fondamentale derrière la concentration des investissements dans ce sous-secteur est que le système éducatif ne produit pas une main d'œuvre suffisante en nombre et en qualité pour entreprendre les activités liées au traitement de la connaissance, recherche et développement²⁵⁸ et analyse et étude du marché²⁵⁹. Alors que c'est dans ces activités que le rendement et la valeur ajoutée de la délocalisation sont nettement supérieurs pour l'économie.

“The quality of a country's educational system also affects the suitability of offshore talent. Similarly, a talent perception problem regarding the quality of the (country's) educational system limits its ability to attract specialist offshoring beyond call centers²⁶⁰.”

Toutefois, on doit signaler que même dans le sous-secteur des centres d'appels qui n'exige qu'une main d'œuvre moyennement qualifiée, le Maroc fait face à des difficultés liées à la qualité. Certains investisseurs ont annulé leurs contrats avec des centres d'appel,

²⁵⁸ Au Maroc, ce n'est qu'en 2006 qu'on a finalement adopté une stratégie nationale pour le développement de la recherche scientifique. Cette stratégie a identifié un certain nombre de mesures destinées à améliorer les performances du Système National de Recherche et d'Innovation (Gouvernance, financement, mobilisation et valorisation des ressources humaines, valorisation, évaluation, etc.) et, a défini les priorités nationales de recherche en tenant compte des stratégies gouvernementales en matière de développement. L'objectif est d'ancrer la recherche dans le développement économique et social du pays, en faisant ressortir les enjeux et défis auxquels doivent faire face les secteurs socio-économiques pour être plus performants et générateurs de richesses et d'emplois. Concernant les dépenses en recherche scientifique, elles sont en augmentation continue. Elles sont passées de seulement 0,3% du PIB en 1999, à 0,8% en 2004, et à 1% en 2010. Il faut dire qu'avant 1996, la recherche scientifique était financée pour la plupart par la coopération internationale, vu qu'aucune ligne budgétaire n'était prévue à cet effet.

²⁵⁹ Ministère de l'Économie et des Finances, (Juillet 2008), « Délocalisation des activités de service au Maroc : État des lieux et opportunités », Rabat, p. 10.

²⁶⁰ McKinsey Global Institute, (2005), “The Emerging Global Labor Market. Part II: The Supply of Offshore Talent in Services”, San Francisco, CA: McKinsey and Company, p. 42.

en invoquant la faiblesse des performances en techniques de communication et de maîtrise des langues. On pense par exemple à la société française Taxis bleus qui a dû interrompre un partenariat avec un centre d'appels à Rabat à cause du service déficients des télé-conseillers considérés selon elle comme mal formés²⁶¹.

Selon Frédéric Lasnier, un investisseur français dans le secteur des centres d'appel, la non attractivité du pays pour les sous-secteurs à forte valeur ajoutée s'explique par le fait que :

Les spécialistes pointus sont difficiles à trouver et plus chers qu'en Europe de l'Est. Du coup, un certain nombre d'entreprises étrangères opèrent au Maroc avec des cadres expatriés, ce qui alourdit les coûts, alors qu'en Roumanie l'ensemble de mon management est local et donc moins cher²⁶².

Par conséquent, la pénurie dans les profils d'ingénieurs et des techniciens fait que la demande pour cette main d'œuvre soit supérieure à l'offre d'où une hausse de ses salaires. Cette hausse fait également que les cadres marocains ne soient compétitifs en Méditerranée que par rapport à ceux Espagnols, qui touchent seulement 25% de plus qu'eux. Mais comparés aux ingénieurs de l'Égypte, de la Tunisie et de la Roumanie, ces derniers coûtent beaucoup moins cher. Un ingénieur marocain coûte presque 2 fois plus cher que son homologue Indien et 3 fois plus qu'un Vietnamien. Cette inflation des salaires entraîne une augmentation dans le coût de production des firmes qui voient d'une part, leur marge de gain s'amoinrir au Maroc par rapport aux autres filiales. Et d'autre part, perdre des parts du marché au profit des autres entreprises concurrentes, qui elles profitent de la disponibilité et de la qualité de leurs employés. Ainsi, l'avantage de s'installer au Maroc pour bénéficier de sa main d'œuvre moins chère se trouve très en risque dans le cas du secteur de la délocalisation des services. En 2009, le nombre

²⁶¹ Alexandre Guillard et Josse Roussel, (2009), *Décision de délocalisation et capital humain : Un enjeu méthodologique susceptible d'intéresser l'audit social*, IAS Université de Printemps de Dakar, p. 5

²⁶² Christophe Le Bec, (1er Juillet 2010), « Offshoring : le Maroc doit transformer l'essai », *Jeune Afrique*, Paris. Disponible sur la page web : http://www.jeuneafrique.com/Articleimp_ARTJAJA2580p074-075.xml0_ visitée le 14 août 2010.

d'ingénieurs toute spécialité confondue n'a été que de 10 pour chaque 10.000 habitant²⁶³. Ce chiffre est très faible par rapport aux besoins du secteur puisqu'il ne répond qu'à 30% des demandes²⁶⁴.

La délocalisation des services implique la disponibilité d'un stock minimum de capital humain qualifié comme une condition de base pour le développement et croissance du secteur (Xu, 2000)²⁶⁵. Graf et Mudambi (2005) dans un article "*The outsourcing of IT-enabled business processes: A conceptual model of the location decision*", considèrent qu'en délocalisation la qualité de la main d'œuvre est un déterminant fondamental dans le processus de prise de décision de la délocalisation d'une firme²⁶⁶. De leur part, R. Dossani et M. Kenney (2003) ont montré qu'outre le coût réduit de la main d'œuvre, la qualité de cette dernière a été décisive dans le cas des firmes américaines pour la délocalisation des activités de traitement de données (*Business process outsourcing*) en Inde²⁶⁷.

Selon une étude de l'Institut A.T. Kearney (2009)²⁶⁸ au sujet de l'attractivité des pays du monde pour les investissements dans le domaine de la délocalisation des services, le Maroc a occupé la 30^{ème} place sur 50 pays participants²⁶⁹. Les critères retenus pour le classement sont : l'attractivité financière, la disponibilité et habilité de la main d'œuvre et l'environnement des affaires.

²⁶³ Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2009), *Op. Cit*, p. 20.

²⁶⁴ *Idem*.

²⁶⁵ Xu, B. (2000), Multinational enterprises, technology diffusion, and host country productivity growth. *Journal of Development Economics*, 62(2): 477-93.

²⁶⁶ Michael Graf et Susan M. Mudambi, (June 2005), "The outsourcing of IT-enabled business processes: A conceptual model of the location decision", *Journal of International Management*, Volume 11, Issue 2, p. 261

²⁶⁷ R. Dossani et M. Kenney, (2003), "Lift and Shift; Moving the back office to India", *Information Technologies and International Development*, Volume 1, Number 2, Winter, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, p. 26.

²⁶⁸ A.T. Kearney, est un cabinet mondial de conseil en stratégie et management. Il a été fondé en 1926. Il publie chaque année un certain nombre de rapports sur la performance économique des pays du monde dans différents secteurs économiques.

²⁶⁹ A.T. Kearney, (2009), "The Shifting Geography of Offshoring", *The 2009 A.T. Kearney Global Services Location Index™*, Chicago, p. 2.

Tableau 3.5: Le classement du Maroc et de certains autres pays en développement pour l'attractivité en *offshoring* selon A.T. Kearney en 2009

Pays	Rang et Score total		Attractivité financière	Disponibilité et habilité de la main d'œuvre	Environnement des affaires
Inde	1	6.91	3.13	2.48	1.30
Chine	2	6.29	2.59	2.33	1.37
Malaisie	3	5.98	2.76	1.24	1.97
Égypte	6	5.64	3.07	1.20	1.37
Jordanie	9	5.49	2.99	0.91	1.59
Sénégal	26	5.03	3.06	0.88	1.08
Maroc	30	4.97	2.62	0.93	1.42

Source : A.T. Kearney, (2009), "The Shifting Geography of Offshoring", The 2009 A.T. Kearney Global Services Location Index™, Document-Transcript, Chicago, p. 2

Le Maroc enregistre des résultats très encourageants lorsqu'il s'agit des critères entrant dans le cadre des équilibres macro-économiques comme l'attractivité financière et l'environnement des affaires. Ses performances sont meilleures à celles de nombreux pays classés pourtant en tête du classement. Ainsi, il dépasse les deux géants asiatiques, à savoir l'Inde (premier du classement) pour ce qui est de l'environnement des affaires et la Chine (deuxième du classement) à la fois pour le critère de l'attractivité financière et pour celui de l'environnement des affaires.

Toutefois, lorsqu'il s'agit du critère de la disponibilité et habilité de la main d'œuvre, le rendement du pays est nettement inférieur à celui de ses concurrents. Cela se justifie par les contreperformances du système d'éducation qui ne permet pas en l'état actuel des choses la formation d'un capital humain performant dans les filières des techniques, des communications, de la technologie et de l'ingénierie.

De sa part, le cabinet d'études internationales Gartner²⁷⁰ (2008) dans une étude consacrée au développement de la délocalisation des services au Maroc, considère que l'éducation est le principal défi que rencontre le pays pour renforcer sa position en tant

²⁷⁰ Gartner est un cabinet de conseil et de recherche en technologies de l'information. Il a été fondé en 1979. Son siège social se trouve à Stamford, CT aux ÉUA.

que destination internationale principale des investissements dans le secteur²⁷¹. Olivier Cattaneo, *et al* (2007) partagent la même position, en affirmant que le système éducatif marocain traîne d'une part, à produire un capital humain dans des domaines très spécialisés et avancés de la technologie, et d'autre part à assurer une meilleure maîtrise par les diplômés des techniques de communication et des langues étrangères. Alors qu'on sait très bien que le travail des centres d'appel se base fondamentalement sur les performances linguistiques et de communication.

“One problem is insufficient knowledge and practice of French. Most students are used to speak Arabic at home and get only truly immersed in the French language when they enter university. Since language skills are crucial in call centers, operators have been forced to hire university graduates even for tasks that did not require two or more years of study. There have been press reports that some French call centers have left Morocco soon after starting operations, due to communication difficulties of their phone operators and related customer complaints²⁷²”.

Dans la littérature théorique, la pénurie de la main d'œuvre qualifiée peut avoir des conséquences et implications négatives sur l'économie nationale. Il s'agit notamment de :

1. Une production d'un produit final de qualité inférieure : cela s'explique par le fait que les firmes pourraient réagir à cette situation de pénurie soit, en recrutant des travailleurs peu qualifiés pour remplir les postes vacants, ou, en s'orientant vers des activités de production à faible valeur ajoutée (contenu technologique faible) et peu exigeantes dans les qualifications et habilités des travailleurs. D'où un retardement dans le développement de la structure productive et le rattrapage technologique du pays (Mason, Van Ark et Wagner 1996)²⁷³ ;

²⁷¹ Susanne Karlsson, et Ian Marriott, (2008), “Analysis of Morocco as an offshore location”, Gartner Incorporation, N°. G00161819, p. 5.

²⁷² Olivier Cattaneo *et al*, *Op. Cit*, p. 15.

²⁷³ Geoff Mason, Bart van Ark and Karin Wagner (1996), “Workforce, product quality and economic performance”, in Alison L. Booth and Dennis J. Snower, eds., *Acquiring Skills. Market Failures, Their Symptoms and Policy Responses*, CEPR/Cambridge University Press, p. 9.

2. Une productivité inférieure des travailleurs et de l'économie nationale (Haskel et Martin 1996)²⁷⁴ ;
3. Une perte d'attractivité économique sur les niveaux régional et international;
4. Une inflation des salaires qui risque d'affecter les équilibres macro-économiques. Cette inflation est la conséquence logique d'une augmentation par les employeurs des salaires et avantages sociaux des travailleurs pour s'assurer de leur maintien en poste (Snower, 1996)²⁷⁵.
5. Un affaiblissement de la croissance économique en raison du manque à gagner entraîné par la pénurie d'un stock de capital humain suffisant et de qualité pour la production et satisfaction des besoins et commandes des partenaires commerciaux (Haskel and Holt, 1999)²⁷⁶ ;
6. Un gaspillage des opportunités offertes par l'ouverture commerciale et la mondialisation des échanges; et,
7. La pérennisation du cercle vicieux du chômage et de la pauvreté.

Cette pénurie dans l'offre de la main d'œuvre qualifiée touche également un des secteurs industriels émergents au Maroc et risque d'en avorter le développement, il s'agit de l'industrie de l'aéronautique.

²⁷⁴ J. Haskel et C. Martin, (1996), "Skill Shortages, Productivity Growth and Wage Inflation", in Booth A., and Snower D., (eds), *Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses*, Cambridge University Press, p. 153.

²⁷⁵ D. Snower, (1996), *Acquiring Skills*, CEPR and Cambridge University Press, Cambridge, UK, p. 147.

²⁷⁶ Haskel, J. and Holt, R, (1999), « Anticipating future skill needs: Can it be done? Does it need to be done? », Force Research Paper 1, p. 147.

c. Le cas de l'industrie de l'aéronautique :

Le Groupement des Industriels Marocains Aéronautique et Spatial (GIMAS) prévoit une augmentation du nombre de salariés de 5.000 en 2006 à 15.000 personnes en 2012 et une hausse du chiffre d'affaires de l'industrie de 3 Milliards de DH en 2006, à 12 Milliards de DH en 2015²⁷⁷.

Tableau 3.6: Prévisions de besoins en main d'œuvre dans le secteur de l'industrie de l'aéronautique sur la période 2010-2015

Profils	Besoins en chiffres
Gestion	300
Ingénieurs	1.900
Techniciens	3.000
Opérateurs	9.800
Total	15.000

Source : Pacte National pour l'Émergence Industrielle, *Op. Cit*, p. 28

La position du secteur aéronautique se trouve plus renforcée grâce au choix du Maroc de l'ouverture sur le marché mondial à travers des accords de libre échange avec les États-Unis et l'UE. La maintenance est aussi un créneau porteur suite à l'accord de ciel ouvert (*Open Sky*) avec l'UE. Ceci doit engendrer un fort besoin en maintenance des compagnies nationales et internationales en plus d'une demande croissante de la part de l'Afrique subsaharienne.

La spécialisation internationale du Maroc dans cette industrie risque d'être elle aussi entravée par le retard dans la prestation de formations théoriques et pratiques en la matière. Les industriels du secteur recrutent principalement des ingénieurs, techniciens, et ouvriers en provenance d'autres secteurs de production et dont la formation sur les métiers spécifiques de l'aéronautique est réalisée en interne. Les professionnels estiment que le marché de l'emploi ne répond que très partiellement à leurs besoins en capital humain qualifié. À l'image de ce qui se passe dans le secteur de la délocalisation des services, cette pénurie tend à tirer les salaires vers le haut et provoquer une dégradation

²⁷⁷ Pacte National pour l'Émergence Industrielle, *Op. Cit*, p. 28

de la compétitivité internationale de la filière. Pour résoudre ce problème, l'État a procédé à la création d'un Institut des Métiers de l'Aéronautique (IMA). Toutefois ce dernier ne sera opérationnel qu'à partir de 2011²⁷⁸.

Afin de réduire l'impact négatif que pourrait représenter cette pénurie de main d'œuvre qualifiée sur l'attractivité des firmes étrangères, le Gouvernement a adopté un certain nombre de mesures dont notamment la création d'instituts et d'écoles spécialisées pour répondre aux besoins des secteurs; l'adoption d'un Plan pour la formation de 10.000 ingénieurs par an à partir de 2010; et, le renforcement de la place de la formation professionnelle pour assurer la production de la main d'œuvre nécessaire au fonctionnement de l'économie nationale.

3.2.2. La préférence pour les solutions conjoncturelles

Une étude a été réalisée en vue d'élaborer un plan de développement des ressources humaines pour répondre aux besoins de l'économie nationale sur la période 2008- 2012. Elle s'articule autour de deux axes²⁷⁹. Le premier axe porte sur le développement de l'appareil de formation, par la création et la restructuration d'instituts sectoriels de formation spécialisée. Alors que le deuxième axe concerne la mise en place d'un dispositif d'aide financière directe aux entreprises pour la formation dans les secteurs de l'automobile, de l'aéronautique, de l'électronique et de la délocalisation des services.

a. La création d'instituts spécialisés

Comme la pénurie de la main d'œuvre qualifiée est d'ordre horizontal et transversal, le Gouvernement a adopté une approche sectorielle pour répondre aux besoins de chaque secteur pris individuellement. Ainsi, il a été décidé dans le cas de la

²⁷⁸ L'institut est censé dispenser des formations dans les métiers de : Chaudronnerie, ajustage, drapeur, assembleur, mécatronique, usineur, et cadres de gestion.

²⁷⁹ Abashi Shamamba, (20 juillet 2010), « Emploi et carrière : La Formation professionnelle est la clé de notre compétitivité », *L'Économiste*, N° 3323, Casablanca.

délocalisation des services de procéder à la création d'un centre de formation aux métiers de la délocalisation et des technologies de l'information dans le complexe *Casanearshore* à Casablanca²⁸⁰. Il s'agit d'un centre dédié à la formation, à l'ingénierie et au développement des compétences dans le secteur des NTIC et des métiers de la délocalisation des services. Il est censé former des techniciens spécialisés dans des spécialités de pointe : développement informatique, réseautique et gestion des systèmes informatiques. Alors que dans le secteur de l'industrie de l'aéronautique, le Gouvernement a prévu la création d'un Institut de formation aux métiers de l'aéronautique.

b. Le plan de formation de 10.000 ingénieurs par an

K. M. Murphy, A. Shleifer, et, R. W. Vishny (1991), dans le cadre d'une étude sur l'apport des ingénieurs à la croissance économique, ont conclu que les pays qui forment et disposent d'une grande proportion d'ingénieurs réalisent des taux de croissance économique supérieurs et plus rapides²⁸¹. Une pénurie d'ingénieurs risque par contre d'entraîner un manque à gagner. Les auteurs affirment qu'une augmentation de 10 % dans le taux d'inscription dans les écoles d'ingénieurs augmentera le taux de croissance économique par 0.5 % par an²⁸².

De notre point de vue, il ne s'agit pas du tout de favoriser un profil académique et professionnel au détriment d'un autre, mais tout simplement d'atteindre un équilibre dans la formation et l'offre de tels profils en conformité avec les besoins de l'État et du marché du travail. Pour résoudre la pénurie des ingénieurs, le gouvernement a lancé en 2006 un

²⁸⁰ Le projet *Casanearshore*, qui a nécessité un investissement de 1,7 milliard de dirhams, est édifié sur un terrain de 53 Ha. Il offre des locaux aménagés sur une superficie de 290 000 m² qui pourront accueillir différentes activités délocalisées dans plusieurs domaines : traitement de backoffice bancaires, comptabilité et finances, gestion de la relation client et facturation, gestion de centres de données, etc. Compte tenu de sa vocation et de ses missions, *Casanearshore* aura un impact très important sur le développement économique et social. Sur le plan économique, ce projet contribuera à la création de 30.000 emplois directs et la génération de 5 milliards de dirhams de contribution au PIB à l'horizon 2014.

²⁸¹ K.M. Murphy, A. Shleifer and R.W. Vishny (1991), "The allocation of talent: implications for growth", *The Quarterly Journal of Economics*, CVI, May, p. 524.

²⁸² *Idem*.

programme de formation de 10.000 ingénieurs par an à partir de 2010²⁸³. Toutefois, les entrepreneurs reprochent à ce Programme de se focaliser sur la quantité plutôt que sur la qualité. Pour reprendre les termes d'un opérateur privé, on risque de se retrouver avec des ingénieurs déconnectés de la réalité économique du pays et ayant des capacités intellectuelles et d'analyse limitées²⁸⁴.

Alors que dans le cas des pays qui ont une longue expérience dans la délocalisation des services comme l'Inde et la Malaisie, la main d'œuvre représente beaucoup plus un avantage qu'une entrave pour la croissance du secteur. En Malaisie, les écoles et universités forment chaque année 75.000 étudiants diplômés en informatique²⁸⁵. Alors qu'en Inde ce nombre s'élève à 100.000 ingénieurs²⁸⁶. Ces deux pays ont accordé une importance capitale à la formation dans les métiers d'ingénieurs à travers la création de plusieurs instituts de formation dans le but d'accroître l'offre en informaticiens. Ils ont également suivi une politique scientifique dans le long terme et établi un système national de recherche et d'innovation performant.

c. Le développement de la formation professionnelle

La formation professionnelle peut servir de moyen pour répondre aux besoins de l'économie nationale en main d'œuvre dans les secteurs clés pour l'économie, à savoir le tourisme, et les secteurs de spécialisation industrielle du Maroc (la délocalisation des services, l'automobile, l'aéronautique, l'électronique, le textile et cuir, les produits de la mer, et l'agroalimentaire).

Selon M. Benkerroum et *al.*, (2005), la formation professionnelle peut se définir comme: « un système qui, à partir d'un pré-requis scolaire ou professionnel, prépare les

²⁸³ Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2009), *Op. Cit.*, p. 20.

²⁸⁴ Voir la page web : <http://www.economie-entreprises.com/adr.php?n=123> visitée le 17 septembre 2010.

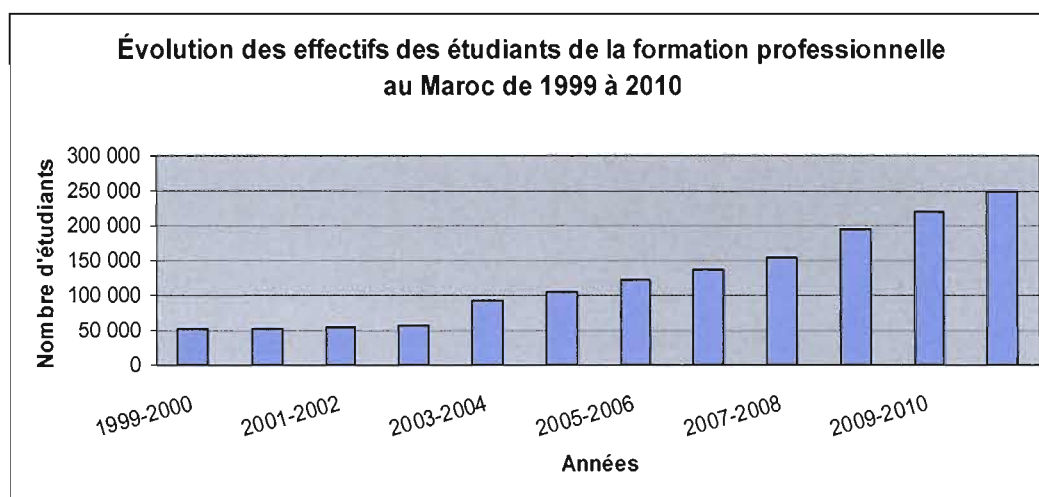
²⁸⁵ Ministère de l'Économie et des Finances, *Op. Cit.*, p. 24.

²⁸⁶ *Idem.*

postulants à l'exercice et/ou à l'adaptation à une activité professionnelle²⁸⁷ ». La formation professionnelle est considérée comme un levier pour l'amélioration de l'employabilité des individus. Elle est à l'intersection de la sphère économique et de la sphère éducative. De ce fait, elle ne saurait se concevoir et s'exécuter en dehors des objectifs des politiques économiques et du marché du travail²⁸⁸.

Les statistiques montrent qu'en l'espace d'une décennie (de 2000 à 2010), le système de formation professionnelle a réussi à augmenter ses effectifs de 321 %, soit un rythme de croissance annuelle de 15 %, passant de seulement 52.300 étudiants en 1999/2000 à 220.000 étudiants en 2009-2010²⁸⁹.

Figure 3.1: Évolution des effectifs des étudiants de la formation professionnelle au Maroc de 1999 à 2010



Source : Statistiques de l'Office de Formation Professionnelle et de Promotion du Travail. Voir la page web de l'Office de Formation Professionnelle et de Promotion du Travail : <http://www.ofppt.ma/developpement/pdf/axesdeveloppement.pdf> visitée le 15 mai 2010.

²⁸⁷ J. Bouoiyour, A. Dumas, M. Elmerghadi, D. EL Yacoubi, et, S. Hanchane, (Mai 2008), "Evaluation of the Professional Training System and its Impacts on Development: Comparison Between Morocco and Tunisia", Research n° FEM31-23, CATT Université de Pau, p. 247.

²⁸⁸ Historiquement, la formation professionnelle a été perçue par la société marocaine comme une branche d'étude inférieure, et une simple voie de rattrapage pour ceux qui ont échoué à réussir l'enseignement secondaire, ou à accéder à l'enseignement supérieur. Alors que de nos jours et en raison de l'exacerbation du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et de l'apparition de nouveaux besoins en main d'œuvre sur le marché du travail, elle est devenue une des branches les plus rentables et attrayantes aux yeux d'une partie de plus en plus importante de la population étudiante.

²⁸⁹ Voir la page web de l'Office de Formation Professionnelle et de Promotion du Travail : <http://www.ofppt.ma/developpement/pdf/axesdeveloppement.pdf> visitée le 15 mai 2010.

Cet essor s'explique à notre avis par deux raisons principales. Premièrement, la facilité relative pour les étudiants et lauréats de la formation professionnelle (à l'encontre des étudiants du système universitaire) à décrocher un emploi sur le marché du travail fait qu'une proportion de plus en plus importante des étudiants se dirigent vers les filières de la formation professionnelle. Cette dernière est envisagée que ce soit par les pouvoirs publics que par les étudiants comme une solution pour échapper au chômage.

Deuxièmement, le passage d'un stage de développement économique marqué par la dominance du secteur agricole à un autre basé sur l'industrie et les services implique un changement dans la nature des qualifications de la main d'œuvre demandée sur le marché du travail (Romer, 1990)²⁹⁰. Ainsi, les performances des secteurs du tourisme, de la stratégie Métiers Mondiaux du Maroc, de la stratégie logistique, et du secteur des BTP ont entraîné dans leur sillage une augmentation de la demande de main d'œuvre spécialisée dans ces domaines de production.

P. Pelpel et V. Troger (2001), affirment qu'afin d'assurer une certaine adéquation entre formation et emploi, les entreprises et employeurs doivent être associés par les Gouvernements dans l'élaboration et définition des diplômes et des qualifications²⁹¹. Dans ce cadre le Gouvernement marocain a conclu un certain nombre de contrats-programmes avec les organisations du secteur privé, dont il s'engage à assurer la formation de la main d'œuvre nécessaire pour le fonctionnement des secteurs économiques en question. Par conséquent, les entreprises peuvent demander la création de nouvelles filières de formation, tout comme elles peuvent aussi engager de nouvelles réflexions, d'ordre plus pédagogique, concernant la révision et la mise en place de certains diplômes et formations.

²⁹⁰ Paul M. Romer, (1990), *Loc. Cit*, p. 351.

²⁹¹ Patrice Pelpel, et, Vincent Troger, (2001), *Histoire de L'enseignement Technique*, L'Harmattan, Paris, p. 340.

3.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que les contreperformances du système éducatif se répercutent très négativement sur le rendement de l'économie nationale. À la lumière des affirmations des théories du capital humain et de la croissance endogène, la faible dotation en capital humain et la faible qualité de ce dernier se vérifient dans le cas du Maroc, en assénant un coup très dur à l'attractivité, productivité et croissance de l'économie nationale. Le système éducatif dans son état actuel ne satisfait pas les besoins de l'économie en main d'œuvre performante et formée dans les domaines de spécialisation commerciale. Il n'aidera pas non plus au rattrapage technologique du Maroc et à son rapprochement de la frontière technologique.

Nous sommes en présence d'une économie ouverte, ambitieuse et tournée vers l'avenir, mais, qui se trouve malheureusement emprisonnée et prise en otage par un système éducatif dépassé, archaïque et non productif.

Si l'économie nationale a réussi à engendrer une dynamique positive de croissance et d'attractivité, grâce à l'ouverture sur les bienfaits du commerce international, aux réformes politiques et économiques et à la spécialisation dans les branches de production où les avantages comparatifs sont supérieurs. Il n'empêche d'affirmer, que la durabilité de ces réalisations est incertaine. Elle est dépendante et conditionnée par la capacité du système éducatif national à progresser et évoluer pour produire un capital humain qualifié et compétent.

Le Maroc se voit obligé d'inaugurer une nouvelle étape et de lancer une nouvelle vague des réformes. Les réformes économiques qui ont été lancées ces dernières années doivent être impérativement complétées par une nouvelle génération des réformes, principalement cette fois-ci, dans le secteur de l'éducation. Faute de quoi, on risque encore une fois de manquer le rendez-vous de la mondialisation des échanges et de perdre des années si précieuses dans la polémique politicienne stérile. Ainsi, il est temps de réexaminer la pertinence des structures de formation, de manière à orienter les systèmes

d'éducation et de formation en fonction des besoins réels des entreprises et du marché du travail.

L'éducation peut être la locomotive fondamentale pour le développement du pays, seulement et seulement si, elle est équitablement répartie sur la population, si elle est généralisée sur tout le monde et si elle est de bonne qualité.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, nous concluons que le cadre théorique que nous avons adopté, en se basant sur les thèses des théories du capital humain et de la croissance endogène, nous a permis une meilleure analyse et évaluation des rapports et des dynamiques entre le système éducatif d'une part, et les niveaux de croissance économique et de développement humain au Maroc, d'une autre part. La théorie du capital humain affirme que l'éducation est une condition fondamentale pour la croissance et le développement de toute nation. Le taux de croissance d'une économie nationale est intimement lié à l'état de la scolarisation, de sa répartition et de son qualité et adéquation avec les besoins de l'économie nationale. Alors que dans la perspective des théories de la croissance endogène, notamment celle néo-schumpétérienne, on soutient qu'il existe une très forte corrélation entre les progrès socio-économique et les progrès scientifique et technologique qu'un pays peut réaliser.

Comme le prouve le cas des pays industrialisés, le développement socio-économique génère souvent des besoins en activités de recherche et développement, qui, à leur tour, engendrent un développement scientifique et technologique²⁹². Il s'agit donc d'une relation de complémentarité et d'une interaction continue entre ces deux sphères d'activité. Dans cette optique, il est tout à fait logique de confirmer que la faiblesse des taux de croissance économique et de développement humain au Maroc, s'explique en une partie importante par la faiblesse et les contreperformances du système éducatif.

Les taux faibles de scolarisation de la population, notamment dans le cas des filles et des garçons provenant du milieu rural, ainsi que la qualité médiocre du système

²⁹² Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2009), *Op. Cit*, p. 27.

exercent un impact négatif sur la disponibilité d'un stock du capital humain qualifié pour satisfaire les besoins du marché du travail. Le manque et l'insuffisance dans la formation et la production de certains profils tels que les ingénieurs et les techniciens, comme on l'avait vu dans le troisième chapitre, risque de réduire l'attractivité de l'économie nationale et de décourager les firmes multinationales de venir s'installer au Maroc.

L'ancrage de l'économie nationale dans le commerce international et le lancement de grands projets de développement économique ne peuvent aboutir à eux tous seuls à des résultats positifs en l'absence d'un système éducatif moderne et de qualité pour l'accompagnement de ces chantiers en main d'œuvre qualifiée. La rareté dans la production de profils demandés par l'économie nationale fait que certains investisseurs choisissent de s'installer en Inde, en Europe de l'Est et dans d'autres pays de la Méditerranée. Cette perte des IDE ne s'explique pas du tout par la faiblesse des motivations économiques et financières qu'offre le Maroc, car au contraire, elles sont parmi les plus incitatives au monde. Mais, par le déficit dans la production des profils demandés par ces firmes. Tandis que les pays concurrents jouissent eux par contre, d'une abondance et d'un excédent dans la disponibilité de tels profils et en font même le fer de lance de leurs stratégies de concurrence économique internationale. La mondialisation, s'elle représente une opportunité pour des pays en développement comme le Maroc, pour pouvoir bénéficier de la libre circulation des capitaux et de la technologie. Elle représente également un certain nombre de contraintes et de défis liés à la compétitivité des structures et des facteurs de production, dont le capital humain.

La crise du système éducatif marocain s'explique par six raisons principales : Premièrement, le régime politique n'a pas cru (de 1960 à la fin des années 1990) en la capacité de l'éducation comme vecteur pour le développement. L'éducation a été dégradée à un secteur secondaire principalement à cause des conflits et des litiges politiques entre certains partis politiques qui ont profité de cette situation pour maintenir la main mise sur le pouvoir et la richesse économique. L'éducation du peuple dans les yeux de cette « classe politique » représente beaucoup plus un risque qu'un droit légitime. Il est tout à fait parlant de constater que la majorité écrasante de cette classe, y compris

des Ministres marocains de l'Éducation envoie leurs enfants aux écoles des missions étrangères (française, américaine et espagnole) pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire et à l'étranger pour l'enseignement supérieur. Cela veut dire tout simplement qu'on n'a pas confiance dans le système éducatif qu'on offre aux citoyens ordinaires.

Deuxièmement, le retard dans l'investissement en éducation fait qu'au niveau quantitatif, l'accès à l'enseignement de base soit toujours incomplet et inéquitable. Si des progrès significatifs ont été réalisés pour faciliter l'accès des enfants à l'enseignement primaire et collégial, une minorité des filles et garçons, parmi les plus vulnérables, notamment dans le milieu rural sont toujours exclus du système. De même, si l'enseignement secondaire collégial est quasi-généralisé en milieu urbain, c'est loin d'être le cas en milieu rural. Un nombre important d'enfants et de jeunes continuent à se situer en dehors de l'école.

Le système a de la difficulté également pour assurer et réussir la continuité et la transition des élèves d'un niveau à un autre, en luttant contre la déperdition scolaire après le primaire. Après toutes les lectures qu'on a faites lors de ce travail, nous pensons que le grand danger qui menace le système éducatif marocain à moyen et long termes est celui de la déperdition scolaire après le primaire. Cela représente un gâchis et un manque à gagner dont la société payera très cher si rien n'est fait dans l'immédiat pour l'arrêter. Finalement, en dépit de l'accélération récente du rythme de l'alphabétisation des adultes, près de 44 % des marocains âgés de 15 ans et plus sont toujours analphabètes. Ce taux s'élève à 60 % en milieu rural, où près de 75 % des femmes sont touchées.

Troisièmement, nous retenons que même si la généralisation de la scolarisation constitue un préalable fondamental, elle reste à elle toute seule insuffisante en l'absence d'une approche qualité dans l'offre éducative. La généralisation doit se traduire par une amélioration de la qualité de l'éducation et d'une progression des effectifs scolarisés dans les différents niveaux de l'enseignement, notamment le secondaire. Les efforts doivent

s'élargir pour englober l'approche qualité dans le fonctionnement du système, au lieu de continuer à insister exclusivement sur les paramètres quantitatifs.

L'orientation du système vers des filières éducatives rentables et de forte valeur ajoutée pour la population étudiante est de la même importance, voire même plus que sa généralisation dans un premier temps. Les résultats des enquêtes internationales en matière des acquis des apprentissages, reflètent de faibles niveaux de compétences sur tous les niveaux de l'enseignement. L'une des causes majeures de cette situation est la faible formation des enseignants/éducateurs, et l'absence d'une stratégie claire de formation continue des enseignants. L'Apprentissage tout au long de la vie et la lutte contre la déperdition scolaire doivent être considérés comme une priorité de développement et pas comme un luxe dont on ne peut se préoccuper pour le moment. Ces deux défis exigent une révision des programmes et de la pédagogie suivis à l'école pour permettre aux étudiants d'acquérir les compétences et habilités dont ils ont besoin pour réussir leur accès au marché du travail.

Quatrièmement, si on s'entend sur le principe que la recherche scientifique permettra de faciliter et accélérer le rattrapage technologique, tel qu'on l'avait vu dans le cadre de la théorie néo-schumpétérienne de la croissance endogène dans le premier chapitre. Le Maroc, n'a adopté une stratégie nationale pour le développement de la recherche scientifique qu'en 2006²⁹³. Cette stratégie a identifié un certain nombre de mesures destinées à améliorer les performances du Système National de Recherche et d'Innovation (Gouvernance, financement, mobilisation et valorisation des ressources humaines, valorisation, évaluation, etc.) et, a défini les priorités nationales de recherche en tenant compte des stratégies gouvernementales en matière de développement²⁹⁴. L'objectif déclaré est d'ancrer la recherche dans le développement économique et social du pays, en faisant ressortir les enjeux et défis auxquels doivent faire face les secteurs socio-économiques pour être plus performants et générateurs de richesses et d'emplois²⁹⁵.

²⁹³ *Op. Cit*, p. 2.

²⁹⁴ *Idem*.

²⁹⁵ *Idem*.

Les dépenses en recherche scientifique sont passées de seulement 0,3% du PIB en 1999, à 1% en 2010²⁹⁶. Il faut dire qu'avant 1996, la recherche scientifique était financée pour la plupart par la coopération internationale, vu qu'aucune ligne budgétaire n'était prévue à cet effet²⁹⁷. Alors qu'on sait que dans un contexte de mondialisation et de montée en puissance des NTIC, le savoir est devenu un facteur fondamental et décisif pour la compétitivité et la croissance économiques des nations²⁹⁸. Les pays en développement, ne peuvent plus compter sur leurs avantages de main d'œuvre abondante, non qualifiée et à bas salaire pour faire face aux nouveaux défis posés par la compétitivité économique²⁹⁹. Cet avantage est devenu obsolète et dépassé dans le contexte économique international contemporain. De nos jours, la compétitivité économique repose sur le savoir et la connaissance:

"In today's world, characterized by intense global competition and rapid technological change, the key to prosperity is a well-educated, technically skilled workforce producing high-value-added, knowledge-intensive goods and services; in addition, they must be employed in enterprises that have the managerial capacity to find, adapt, and adopt modern, up-to-date technology and sell sophisticated goods and services in local and global markets"³⁰⁰.

Cinquièmement, nous concluons que le financement de l'éducation doit passer par une modification des politiques éducatives et de l'ingénierie de financement. Les dépenses publiques sont déjà biaisées dans le sens où elles profitent beaucoup plus aux étudiants au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui constitue un avantage pour les classes sociales aisées. Le rôle de l'État ne serait donc plus seulement d'investir massivement en éducation. Mais, de mettre en place l'environnement économique et social favorable, qui accroît les bénéfices de l'éducation sur le développement. La satisfaction de tous les besoins de la politique éducative implique la disponibilité

²⁹⁶ *Op. Cit*, p. 15.

²⁹⁷ *Op. Cit*, p. 11.

²⁹⁸ Banque mondiale, (2008), « Un parcours non encore achevé: La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord », *Op. Cit*, p. 84.

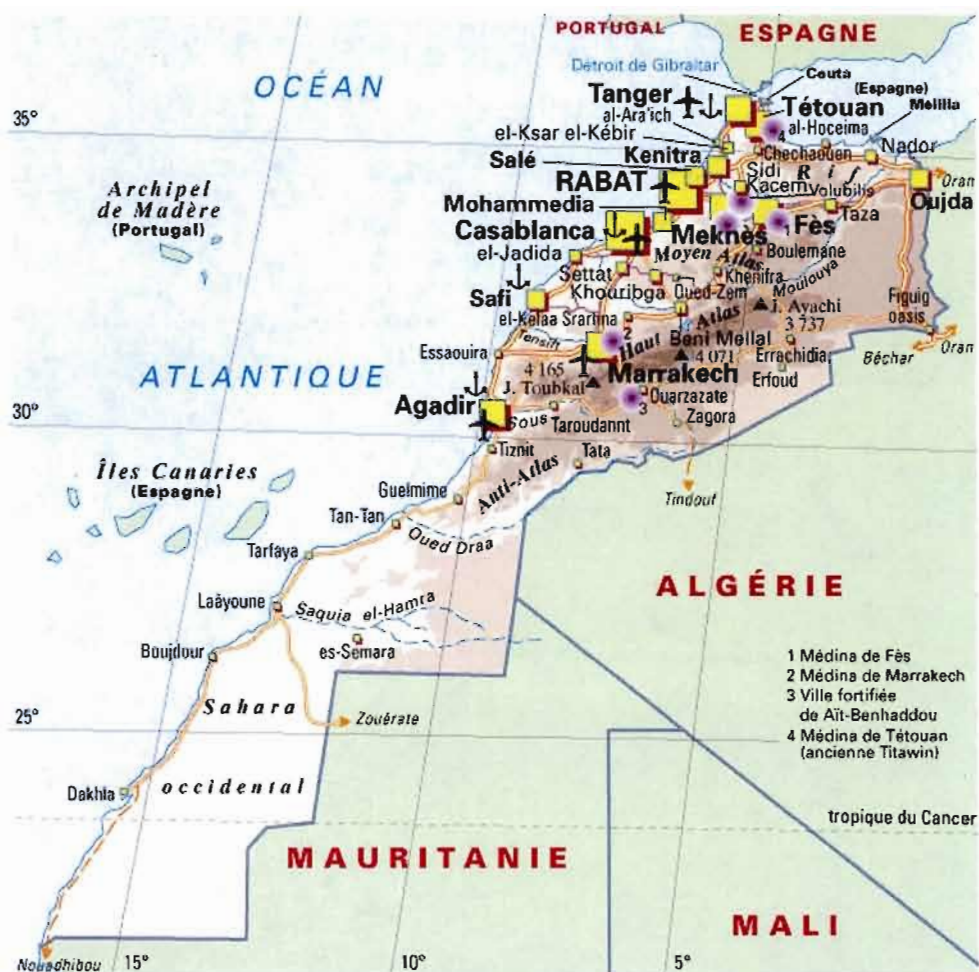
²⁹⁹ *Idem*, p. 85.

³⁰⁰ *Idem*, p. 85.

d'importants moyens financiers, ce qui sera un défi de taille dans les moyens et long termes, si on veut généraliser l'accès au système et en améliorer la qualité. Ainsi, il faudrait trouver d'autres sources de financement. À ce sujet, on doit noter l'absence de toute stratégie bien définie et claire en matière d'investissement et de financement privé du système. Une telle stratégie doit permettre à notre avis une répartition des tâches entre le financement public et celui privé, tout en prenant en considération les capacités financières très limitées des ménages marocains. Le financement public pourrait se spécialiser dans les niveaux du primaire et du secondaire. Alors que le supérieur doit s'ouvrir sur l'initiative privée. Cela peut aider non seulement à alléger le fardeau qui pèse sur les finances de l'État. Mais également d'aider à orienter l'offre éducative à ce niveau vers des filières en concordance avec les besoins du marché du travail, en brisant le dialogue de sourds et de vase clos qui règne sur les rapports entre université et entreprise.

Sixièmement, il faudrait assurer des formations qui répondent aux besoins du secteur privé et du marché du travail. L'adéquation entre les profils et besoins de l'économie est une des lacunes que la politique éducative doit impérativement résoudre. L'expérience de la formation professionnelle est un exemple réussi à ce sujet sur lequel il faut capitaliser. Alors qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il faudrait d'une part, revoir les filières et branches d'études, en limitant le nombre d'accès à certaines branches, notamment les lettres et les sciences humaines et sociales aux besoins de l'économie nationale, au lieu de former des surplus qui ne font que nuire à la qualité des enseignements et se trouver en chômage après la fin des études. D'une autre part, il faudrait revoir le mode d'accès au système, en imposant des quotas et des critères de méritocratie pour la sélection des étudiants. Autrement dit, l'enseignement supérieur doit évoluer d'un enseignement de masse qui ne fait qu'accentuer la crise des diplômés chômeurs à un enseignement sélectif qui permet de récompenser et faire évoluer et épanouir l'excellence scientifique des méritants.

Annexe 1: Carte du Maroc



Annexe 2: Le Maroc

Le Maroc se situe géographiquement au nord-ouest de l'Afrique. Il s'étend sur une superficie de 3500 Km, en bénéficiant d'une situation géostratégique au point de rencontre entre l'Afrique, le monde arabe et l'Europe. Le pays est bordé par l'océan Atlantique à l'ouest, par l'Espagne, le détroit de Gibraltar et la mer Méditerranée au nord, par l'Algérie à l'est et la Mauritanie au sud. Cette situation stratégique lui a permis d'être un lieu de passage et de brassage entre différentes cultures et civilisations dans le pourtour méditerranéen. Elle lui procure d'une part, un avantage indéniable pour la stabilité politique et militaire de l'Europe et de l'Afrique du nord. Et d'autre part, de contrôle des flux de commerce à la fois dans la mer méditerranéenne et dans le Sahara. Cela a fait toujours de lui une convoitise aux yeux des puissances hégémoniques et colonialistes à travers l'histoire (l'empire romain, le Portugal, l'Espagne, la France, et la Grande-Bretagne).

Historiquement, l'État marocain a été fondé en 789 avec la ville de Fès comme capitale. Depuis, sept dynasties ont régné sur le pays dans des périodes différentes³⁰¹. Le Maroc est la deuxième plus ancienne monarchie dans le monde avant même celle Britannique.

De nos jours, le Maroc est une monarchie constitutionnelle, démocratique, et sociale. En vertu du texte de la Constitution le Roi désigne le Premier ministre et ce dernier lui propose la liste des autres ministres dans le Gouvernement. Le parlement est en charge du pouvoir législatif. Il se compose de deux chambres : La Chambre des Représentants composé de 325 députés, élus tous les cinq ans au suffrage universel direct. Et la Chambre des Conseillers composé de 270 membres élus au suffrage indirect et dont le tiers est renouvelé tous les trois ans. Le pouvoir judiciaire, elle par, contre est exercé par les différents tribunaux et cours de justice.

Au niveau de la politique étrangère, le Maroc est un pays modéré. Il entretient de bonnes relations, voire même, dans certains cas des relations excellentes avec certains pays dont notamment l'Arabie Saoudite, la France et les États-Unis³⁰². À l'époque de la Guerre froide où la

³⁰¹ 1. Les Idrissides de 788 à 985; 2. Les Almoravides de 1042 à 1147; 3. Les Almohades de 1147 à 1269; 4. Les Mérinides de 1269 à 1472; 5. Les Wattasides de 1472 à 1549; 6. Les Saâdiens de 1472 à 1660; 7. Les Alaouites de 1666 jusqu'à aujourd'hui.

³⁰² Il est à signaler que le Maroc a été le premier pays dans le monde à reconnaître l'indépendance des États-Unis en 1778. De même, les deux pays sont liés par un Traité d'amitié, de navigation et de commerce depuis 1786. Ce Traité connu dans l'histoire sous le nom du Traité de Marrakech, a été le premier acte

majorité des pays en développement ont opté pour le camp soviétique, en instituant un régime politique du parti unique et en suivant une économie planifiée et dirigée, le Maroc, lui par contre s'est rallié au camp de l'Ouest, en adoptant le multipartisme et en suivant une politique économique libérale. En 2004, le Maroc s'est vu accordé par les États-Unis le statut d'allié majeur en dehors de l'Organisation du Traité de l'Atlantique du Nord (OTAN).

Au niveau économique, Le Maroc est un pays en développement à revenu intermédiaire. L'économie marocaine a globalement enregistré de bonnes performances ces dernières années. Le taux moyen annuel de croissance réelle du PIB a été de 4,5 % sur la période 2002-2007 contre 3,9 % pour la période 1996-2001³⁰³. Le niveau de vie du citoyen marocain s'est nettement amélioré pendant cette période. Le PIB moyen par habitant est passé à 2,863 dollars ÉU en 2007, soit plus du double du niveau de 1,245 dollars ÉU enregistré en 2002³⁰⁴. Les investissements directs étrangers (IDE) ont connu une croissance substantielle passant de 6 milliards de dirhams en 2002 à un niveau record de 36,4 milliards de dirhams en 2007³⁰⁵. Cette évolution a profité aux secteurs du tourisme, de la délocalisation des services, de l'immobilier, des télécommunications et du transport. Le principal pays investisseur demeure la France. Depuis l'an 2000, le Maroc fait partie des trois premiers pays de l'Afrique les plus attractifs d'IDE (premier en 2003) et reçoit 9 % en moyenne des IDE à destination de la région MENA³⁰⁶. L'évolution ascendante de la croissance économique nationale a eu un impact positif au niveau de l'emploi. Le taux de chômage est revenu de 11,6 % en 2002 à 9,8 % en 2007³⁰⁷.

diplomatie signé par les États-Unis en tant que nations indépendante avec un pays étranger. Il est toujours en vigueur. Il vient même d'être complété par un accord de libre-échange signé en 2004.

³⁰³ Organisation mondiale du Commerce, (2009), « Examen des politiques commerciales : Rapport du Royaume du Maroc », Genève, p. 6.

³⁰⁴ *Idem.*

³⁰⁵ *Idem.*

³⁰⁶ *Idem.*

³⁰⁷ *Idem.*

Annexe 3: Le Maroc en chiffres

Population totale en 2007 (en millions d'hab)	31 224
Moyenne de croissance naturelle (2002-2008)	1.1
Moyenne de croissance de la population active (2002-2008)	2.1
Population urbaine (% du total de la population)	55
Espérance de vie	71
Mortalité infantile (pour chaque 1000 naissances)	32
Accès à l'eau potable (%)	83
Alphabétisation de la population de 15 ans et plus (%)	56
PIB (en milliards de DÉU)	88.9
PIB par habitant (en DÉU)	2,520
Exportations de biens et services/PIB	36.7
Total de la dette/PIB	23.4
Total du service de la dette/Exportations	9.8
Taux de croissance du PIB	5.6
Poids de l'agriculture dans le PIB	14.6
Poids de l'industrie dans le PIB	30.3
Poids des services dans le PIB	55.0

Source : World Bank, (2009), « *Morocco at a glance* », Washington D-C, pp. 1-2. Document disponible sur la page web: http://devdata.worldbank.org/AAG/mar_aag.pdf visitée le 01 juin 2010.

RÉFÉRENCES

- Acemoglu D., Johnson S., Robinson James A., et Yared P., (2005), "From Education to Democracy", *American Economic Review*, NBER Workin Ppaer No. 11204, Vol. 95, pp. 44-49.
- Achy Lahcen, (2010), « Taux de change et potentiel d'exportation au Maroc : Cas des industries textiles habillement, et cuir », *Working Paper* 0318.
- Aghion P. et Cohen E., (2003), « Éducation et croissance », Rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, 143 p.
- Aghion P. et Howitt P., (1992), "A Model of Growth through Creative Destruction", *Econometrica* 60 (2), pp. 323-351.
- Amparo Castello-Clement, (June 2006), "On the distribution of education and democracy", *Institute of International Economics*, University of Valencia.
- Appiah, E. N. and McMahon, W. W, (2002), "The Social Outcomes of Education and Feedbacks on growth in Africa", *Journal of Development Studies*, 38: 4, 27-68.
- Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement, (2008), « Rapport sur la Qualité du système d'éducation et de formation au Maroc », Rabat.
- A.T. Kearney, (2009), "The Shifting Geography of Offshoring", The 2009 A.T. Kearney Global Services Location Index™, Chicago, 22.
- Avakov G., (1987), *Éducation, progrès technique, industrialisation: expérience des pays socialistes*, UNESCO, IIEP, Paris, 143 p.
- Banque mondiale, (Janvier 2010), Cadre de Partenariat Stratégique pour le Royaume du Maroc 2010- 2013, Rapport No. 50316-MA, Washington D-C., 170 p.
- _____, (2008), « Un parcours non encore achevé: La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord », Rapport sur le développement de la région MENA, Washington D.C. 399 p.

- _____, (2006), « Promouvoir la croissance économique au Maroc par la diversification productive et la compétitivité », Mémoire Économique Pays, Rapport N. 32948-MA, Washington D-C.
- Barro Robert, J., (1999), "Human Capital and Growth in Cross-Country Regressions", *Swedish Economic Policy Review* 6 (2): 237-77 p.
- Becker Gary, (1994), *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, 3^e Édition, 412 p.
- _____, (1981), *A treatise on the Family*, Harvard University Press, (expanded Edition 1993), 304 p.
- Benhabib J., Spiegel M.M., (1994), "The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics* 34.
- Bennagmouch, S. (2001). « Éducation et croissance économique : le rôle de la politique éducative au Maroc », *Revue canadienne d'études du développement*, 22 (1), 81-114, p.
- Berraoui Jamal et Lahlou Rafik, (25 Juillet 2008), « L'histoire racontée par Moulay Ahmed Laraki : Une note si actuelle », La Gazette du Maroc, N°587, Casablanca.
- Berthelémy Jean-Claude, Dessus Sébastien, et Varoudakis Aristomene, (May, 1997), « Capital humain et croissance: le rôle du régime commercial », *Revue économique*, Vol. 48, No.
- Borensztein E., De Gregorio J., et Lee J. W., (1998), "How Does Foreign Direct Investment Affect Economic Growth?", *Journal of International Economics* 45 (1): 115-35 p.
- Boudarbat Brahim, (2005), "Job Search-Strategies and the Unemployment of University Graduates in Morocco", *note de recherche présentée à l' International Conference on Labor Market Dynamics, the Role of Institutions and Internal Labor Markets in Transition and Emerging Market Economies*.
- Bougroum Mohammed et Ibourk Aomar, (2002), "Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion", *Formation Emploi*, N 79.
- Bouoiyour J., Dumas A., Elmerghadi M., EL Yacoubi D., et, Hanchane S., (Mai 2008), *Evaluation of the Professional Training System and its Impacts on*

Development: Comparison Between Morocco and Tunisia, Research n° FEM31-23, CATT Université de Pau.

- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F, (2002), "Socioeconomic status and child development", *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 371-399.
- Caselli, Francesco, and Wilbur John Coleman, (2001), "Cross-Country Technology Diffusion: The Case of Computers", *American Economic Review, Papers and Proceedings* 91 (2): pp. 328-335.
- Cattaneo Olivier, Diop Ndiame, et Walkenhorst Peter, (February 2007), "The Potential for ICT-Development in Morocco", World Bank, Washington D-C., 20 p.
- Clemens, Michael, (2004), "*The Long Walk to School: International Education Goals*" Chap. In *Historical Perspective*, Center for Global Development, Washington, DC.
- Commission on Growth and Development, (May 2008), "The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development", The World Bank, Washington DC.
- Confédération Générale des Entreprises du Maroc (Juin 2008), « Assemblée générale : Rapport moral », Casablanca, 89 p.
- Conseil supérieur de l'enseignement, (2008), « État et perspectives du système d'éducation et de formation », Rapport analytique, Volume 2, Rabat, 95 p.
- _____, (2008), « État et perspectives du système d'éducation et de formation: Atlas du système d'éducation et de formation », Volume 3, Rabat, 156 p.
- Currie, J et Moretti E., (2003). "Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings", *Quarterly Journal of Economics*, 118, no. 4, pp. 1495-1532.
- De Meulemeester Jean Luc et Diebolt Claude, (2007), « Éducation et croissance : Quel lien, pour quelle politique? », *Association française de Cliométrie*, Working papers n° 8, 16 p.
- Deblock Christian, (1^{er} mars 2003), « La politique commerciale des États-Unis et les accords de libre-échange. Du régionalisme ouvert aux alliances commerciales. Le cas du Maroc », Conférence prononcée dans le cadre du Colloque « L'accord de libre-échange Maroc - États-Unis. Éléments d'un débat national », *Fondation Abderrahim Bouabid*.

- Dee, T.S. (2004), "Are There Civic Returns to Education?", *Journal of Public Economics*, vol. 88, 1697-1720.
- Delamotte Éric, (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Presse universitaire de France (PUF), Paris, 213.
- Delors Jacques, (1999), « Éducation: Un trésor est caché dedans », Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, Paris, 287 p.
- Dessus S., (2001), *Human capital and growth: the recovered role of education systems*, The World Bank, West Bank and Gaza Resident Mission: Jerusalem.
- Dossani R. et Kenney M, (2003), "Lift and Shift; Moving the back office to India", *Information Technologies and International Development*, Volume 1, Number 2, Winter, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. pp. 21-37.
- Dunning John, (1998), "Location and the Multinational Enterprise: A Neglected Factor", *Journal of International Business Studies*, 29, 1 (First Quarter 1998): 45-66 p.
- El Yaakoubi Aziz, (13 décembre 2008), « Plan 10.000 ingénieurs: Full ou low cost? », *L'Économiste*, Édition N°. 2879, Casablanca.
- Engelbrecht Hans-Jürgen, (May 2001), "The role of human capital in economic growth: Some empirical evidence on the « Lucas vs. Nelson-Phelps » Controversy", *Massey University, Department of Applied and International Economics*, Discussion Paper No. 01. 02.
- Friedman M., (23 juin 1995), "Public schools make them private", *CATO Institute Briefing Papers*, N°. 23.
- _____, (1953), "The role of government in education", Chap. In *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, (1962), pp. 85-107.
- Furman Jeffrey L., Porter Michael E., and Stern Scott, (2002), "The determinants of national innovative capacity", *Research Policy*, 31 (2002) 899-933 p.
- Glaeser E.L., La Porta R., Lopez-de-Silanes F., et Shleifer A., (2004), "Do institutions cause growth?", *Journal of Economic Growth*, 9, pp. 271-303.
- Graf Michael et Mudambi Susan M, (June 2005), "The outsourcing of IT-enabled business processes: A conceptual model of the location decision", *Journal of International Management*, Volume 11, Issue 2, 253-268 p.

- Green A., Preston J., et Sabates R., (March 2003), "Education, Equity and social cohesion: A distributional model", *Center for Research on the wider benefits of learning*, Research Report No. 7, London.
- Grossman, M. et Kaestner R., (1997), Effects of Education on Health, Chap. In "*The Social Benefits of Education*", University of Michigan Press, pp. 69-124.
- Guellec Dominique et Ralle Pierre, (2003), *Les nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, 5^e Édition, Paris, 128 p.
- Guillard Alexandre et Roussel Josse, (2009), Décision de délocalisation et capital humain : Un enjeu méthodologique susceptible d'intéresser l'audit social, IAS Université de Printemps de Dakar, 12 p.
- Hanushek E. A., & Kimko D. D., (2000), "Schooling, labor force quality, and the growth of nations", *American Economic Review*, 90(5).
- Haskel, J. and Holt, R., (1999), "Anticipating future skill needs: Can it be done? Does it need to be done? ", Force Research Paper 1.
- Haskel, J. et Martin C., (1996), " Skill Shortages, Productivity Growth and Wage Inflation", in Booth A., and Snower D., (eds), *Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses*, Cambridge University Press.
- Heyneman S. P., (décembre 1997), « Réforme de l'éducation: Le point de vue des décideurs », *Perspectives*, vol. XXVII, n°4.
- Howitt Peter, (Printemps 2004), « Croissance endogène, productivité et politique économique : rapport de situation », *Observatoire international de la productivité*, n° 8.
- Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann N. Kennedy, et, Pierre Foy, (2007), "*IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*", PIRLS 2006 International Report, Boston College.
- Ina V.S. Mullis et Michael O. Martin, Ann N. Kennedy, et, Pierre Foy, (2004), "TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades", International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College.
- Institut de Statistique de l'UNESCO, (2007), « Recueil des données mondiales sur l'éducation 2007: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Montréal, 208 p.

- Jejeebhoy, S. J., (1995), *Women's Education, Autonomy and Reproductive Behaviour: Experience from Developing Countries*, Oxford: Clarendon Press.
- Karl L.A., Entwisle Doris R., and Bedinger Samuel D., (1994), "When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance", *Social Psychology Quarterly* 57.
- Karlsson Susanne, et Marriott Ian, (2008), Analysis of Morocco as an offshore location, N°. G00161819, Gartner Incorporation.
- Keller Katarina R.I., (2006), "Investment in primary, secondary and higher education and their effects on economic growth", *Contemporary Economic Policy*, vol. 24, issue 1, 18-34 p.
- Klasen Stephan, (2002), "Low schooling for girls, slower growth for all? Cross country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development", *The World Bank Economic Review*, Vol. 16, No. 3, pp. 345-373.
- Klasen Stephan et Lamanna Francesca, (October 25, 2003), "The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth in the Middle East and North Africa", University of Munich.
- Lavy, Victor. 1996. "School Supply Constraints and Children's Educational Outcomes in Rural Ghana", *Journal of Development Economics* 51 (2): 291-314 p.
- Le Bec Christophe, (1er Juillet 2010), « Offshoring : le Maroc doit transformer l'essai », *Jeune Afrique*, Paris. Disponible sur la page web : http://www.jeuneafrique.com/Articleimp_ARTJAJA2580p074-075.xml0 visitée le 14 août 2010.
- Lipset S. M., (1959), "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy", *American Political Science Review*, 53, pp. 69-105.
- Lucas Robert, (March 1993), "Making a Miracle", *Econometrica*, Vol. 61, No. 2, pp. 251-272.
- _____, (1988), "On the mechanics of economic development", *Journal of Monetary Economics* 22 (1), 3-42 p.
- Mason Geoff, Bart van Ark et Wagner Karin (1996), "Workforce, product quality and economic performance", in Alison L. Booth and Dennis J. Snower, eds., *Acquiring Skills. Market Failures, Their Symptoms and Policy Responses*, CEPR/Cambridge University Press.

- McKinsey Global Institute, (2005), "The Emerging Global Labor Market. Part II: The Supply of Offshore Talent in Services", San Francisco, CA: McKinsey and Company, 100 p.
- McMahon W., (1998), "Education and Growth in East Asia", *Economics of Education Review*, Vol. 17, No. 2.
- Mill J.S, (1848), *Principles of Political Economy with some of their Applications to Social Philosophy*, London: Longmans, Green and Co.
- Mincer Jacob, (1958), "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, " *The Journal of Political Economy*, Vol. 66, No. 4, pp. 281-302.
- Ministère de l'Économie et des Finances, (Juillet 2008), « Délocalisation des activités de service au Maroc : État des lieux et opportunités », Rabat, 30 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2009), « Les priorités nationales de recherche Programmes, Axes et Thèmes Définies en fonction des orientations des stratégies gouvernementales en matière de développement pour la période 2009-2012 », Rabat.
- _____, (2005), « Perspectives critiques de l'évolution du système éducatif », Rabat, 38 p.
- Monteils Marielle, (2001), « Le savoir moteur de la croissance économique : Tests empiriques des principaux modèles de la croissance endogène », *Forum de la régulation*, Paris 10-12 Octobre.
- Murphy, K.M., Shleifer A. and Vishny R.W., (1991), "The allocation of talent: implications for growth", *The Quarterly Journal of Economics*, CVI, May, 503-530 p.
- NASSCOM, (2009), Indian IT-BPO Industry Factsheet. Page web consultée le 20 juillet 2009 : http://www.nasscom.in/upload/5216/IT_Industry_Factsheet-Mar_2009.pdf.
- Nelson R.R. et Phelps E.S., (Mar. 1, 1966), "Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth", *The American Economic Review*, Vol. 56, No. 1/2.
- Noorbakhsh Farhad, Paloni Alberto et Youssef Ali, (September 2001), "Human Capital and FDI Inflows to Developing Countries: New Empirical Evidence," *World Development*, Elsevier, vol. 29(9), pp. 1593-1610.

Organisation pour la Coopération et Développement Économiques, (2003), « Combattre le Travail des Enfants : Un Bilan des Politiques », Paris, 148 p.

_____, (1998), « L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale », Paris, vol. 1998, n° 3, 121 p.

_____, (janvier 1993), « Défis à l'horizon 1995 », Paris, Centre de développement de l'OCDE.

Organisation mondiale du Commerce, (2009), « Examen des politiques commerciales : Rapport du Royaume du Maroc », Genève.

Pacte national pour l'Émergence Industrielle, (2009), « Contrat-Programme 2009-2015 », Rabat, 90 p.

Paul Jean-Jacques, (1999), « Pourquoi une économie de l'éducation? », Chap. Dans *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, p. 302.

Pepel Patrice, et Troger Vincent, (2001), Histoire de L'enseignement Technique, L'Harmattan, Paris, 340 p.

PNUD, (2009), « Lever les barrières: mobilité et développement humains », Rapport mondial sur le développement humain, New York.

_____, (2008), « Rapport sur le développement humain. La lutte contre le changement climatique : Un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », New York, 230 p.

_____, (2002), « Rapport sur le développement humain : Arab human development report: Creating opportunities for future generations », New York.

Przeworski, Adam, Michael E. Alvarez, José Antonio Cheibub et Fernando Limongi. (2000), *Democracy and Development: Political Institutions and Well-Being in the World, 1950-1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Psacharopoulos G. et Woodhall M., (1988), L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement, Economica, Paris.

Ranis Gustav et Stewart Frances, (Novembre 2005), "Dynamic Links Between the Economy and Human Development", *Economic and Social Affairs*, DESA Working Paper No. 8, 17 p.

Romer Paul M., (1990), "Capital, Labor, and Productivity", *Brookings Papers on Economic Activity Microeconomics*, Vol. 1990.

- Ross Catherine E. et Mirowsky John, (1999), "Refining the Association between Education and Health: The Effects of Quantity, Credential, and Selectivity", *Demography*, Vol. 36, No. 4, pp. 445-460.
- Rostow Walt Whitman, (1990), *The Stages of Economic Growth: A non communist Manifesto*, Cambridge University Press, 3e édition, Cambridge, p. 39. (272 p)
- Sabates Ricardo et Feinstein Leon , (June 2006), "The role of education in the uptake of preventative health care: The case of cervical screening in Britain", *Social Science & Medicine*, Volume 62, Issue 12, pp. 2998-3010.
- Sanchez, B., Reyes, O., & Singh, J. (2006), "Makin' it in college: The value of significant individuals in the lives of Mexican American adolescents", *Journal of Hispanic Higher Education*, volume 5, number 1.
- Schultz T. Paul, (2003), "Evidence of Returns to Schooling in Africa from Household Surveys: Monitoring and Restructuring the Market for Education," Working Papers 875, *Economic Growth Center*, Yale University.
- _____, (1961), "Investment in Human Capital," *American Economic Review*, pp. 1- 17.
- Schumpeter. J. A., (1942), *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York: Harper & Row, 381 p.
- Self S. et Grabowski R., (2004), "Does education at all levels promote growth? India, a case study", *Economics of Education Review*, 23 (2004) 47-55 p.
- Sen Amartya, (2000), *Un nouveau modèle économique : Développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris, 356 p.
- _____, (1992), "Missing women: social inequality outweighs women's survival advantage in Asia and North Africa", *British Medical Journal*, Volume 304 N.6827.
- Shamamba Abashi, (20 juillet 2010), « Emploi et carrière la formation professionnelle est la clé de notre compétitivité », *L'Économiste*, N°. 3323, Casablanca.
- Simonnet Véronique, (2003), « Le capital humain », Chap. Dans *Encyclopédie des Ressources Humaines*, pp.133-144.
- Smith Adam, (1776), *Enquête sur la nature et les causes de la Richesse des Nations*, traduit par Taieb P, PUF, Paris, Vol. 4-1995.
- Snowder D, (1996), *Acquiring Skills*, CEPR and Cambridge University Press, Cambridge, UK.

- Spasojevic, J, (2003), Effects of education on adult health in Sweden: results from a natural experiment, Ph.D. Dissertation, City University of New York Graduate Center, New York.
- Tazeen Fasih, (2008), "Linking Education Policy to Labor Market Outcomes", The World Bank Group, Washington D-C, p. 3.
- Touhami Abdelkhalek, (2005), « La pauvreté au Maroc », Chap. Dans : *50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025*, Rabat, 49 p.
- United Nations Development Programme (UNDP) and the Arab Fund for economic and social development, (2002), "Arab human development report: Creating opportunities for future generations", New York, p. 17.
- UNCTAD, (1998), « World Investment Report: Trends and Determinants », United Nations, New York.
- UNESCO, (2009), « Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Vaincre l'inégalité: L'importance de la gouvernance », Paris, p. 314.
- Upadhyay M.P., (Août 1994), "Accumulation of Human Capital in LDCs in the Presence of Unemployment", *Economica*, New Series, Vol. 61, No. 243.
- Van Deer Gaag, Jacques and Jee-Peng Tan, (1998), "The benefits of early child development programs: An economic analysis", *The World Bank Economic Review*, Vol 1. Washington D-C, 57 p.
- Vandenbussche J., Aghion P., Meghir C., (2006), "Growth distance to frontier and composition of human Capital", *Journal of Economic Growth*, 11.
- Vernières Michel, (2004), *Développement humain – Économie et politique*, Éditions Economica, Paris, 140 p.
- Whalley John, (1998), "Why Do Countries Seek Regional Trade Arrangements?", in Frankel J., (ed.), *The Regionalization of the World Economy*, University of Chicago Press for NBER, Chicago, pp. 286.
- World Bank, (2009), "Morocco at a glance", Washington D-C, pp. 1-2. Document disponible sur la page web: http://devdata.worldbank.org/AAG/mar_aag.pdf visitée le 01 juin 2010.
- _____, (2005), "Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education", Washington D.-C., pp. 332.

_____, (2001), "Attacking poverty", World development report, Washington D.-C., 544 p.

World Economic Forum, (2010), "The Global Competitiveness Report 2010-2011", Geneva, 516 p.

Xu, B. (2000), Multinational enterprises, technology diffusion, and host country productivity growth. *Journal of Development Economics*, 62(2): pp. 477–93.

Zouaoui Mekki, (2006), « L'enseignement Supérieur depuis l'indépendance: La dégradation de la qualité était-elle inéluctable? », Chap. Dans *Cinquante ans de développement humain et perspectives 2025*, Rabat.